

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DU RÔLE DE L'ARTISTE DANS LE CADRE D'UNE RÉSIDENCE À
L'ÉCOLE PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

EUGÉNIE REZNIK

FEVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus sincères vont à ma directrice Madame Mona Trudel pour sa générosité et l'infinie finesse de toutes les remarques qu'elle m'a faites pendant mon travail de rédaction. J'ai beaucoup apprécié la confiance qu'elle m'a accordée tout en me guidant vers l'amélioration de mes travaux. J'aimerais remercier également Madame Laurence Sylvestre pour son rôle déterminant dans la définition de mon projet de recherche.

Je tiens à dire un merci tout particulier à mes parents, qui ne savent pas lire en français, mais qui m'ont transmis la passion de la recherche et de la création, à mon mari pour sa patience, et à mes enfants simplement pour être là.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La mise en contexte.....	4
1.1.1 La présence de l'artiste à l'école au Québec au cours des vingt dernières années.....	4
1.1.2 Programme <i>La culture à l'école</i>	6
1.1.3 Programme <i>Une école montréalaise pour tous</i>	7
1.1.4 Projets en partenariat avec des organismes culturels.....	7
1.1.5 Programme <i>GénieArts</i>	8
1.1.6 Programmes de résidences d'artistes en milieu scolaire.....	8
1.2 Origine du questionnement.....	10
1.3 Énoncé de la problématique.....	14
1.3.1 Rareté de l'expérience d'artiste en résidence.....	14
1.3.2 Diversité des modèles.....	16
1.3.3 Incompréhension du rôle de l'artiste en résidence par l'école.....	19
1.3.4 Besoin d'explicitier mes propres attentes envers la résidence.....	20
1.4 Questions et objectifs de recherche.....	21
1.5 Contributions attendues de l'étude.....	23

CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	25
2.1 Apport de la culture à l'école	25
2.1.1 Culture et éducation	25
2.1.2 Place de la culture et des arts à l'école au Québec	30
2.1.3 Contribution des projets avec des intervenants culturels à l'intégration de la dimension culturelle à l'école et à la formation des jeunes	32
2.2 Résidences d'artistes à l'école	35
2.2.1 Définitions des résidences d'artistes	35
2.2.2 Rôle de l'artiste à l'école	38
2.2.3 Collaboration entre l'artiste et l'enseignant	42
2.2.4 Difficultés et conditions de réussite d'une résidence	45
2.2.5 Retombées de la résidence sur la pratique de l'artiste	47
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	
3.1 Approche qualitative	50
3.1.1 Recherche-action	52
3.2 Recrutement	55
3.3 Échantillonnage	57
3.4 Outils de collecte de données	57
3.4.1 Carnets de bord	58
3.4.2 Observation participante	59
3.4.3 Entrevues semi-structurées	60
3.4.4 Documentation visuelle	61
3.5 Analyse et traitement des données	62
3.6 Aspects éthiques	63
CHAPITRE IV	
ANALYSE DES DONNÉES	
4.1 Description de la résidence	65
4.1.1 Modalités de la résidence	65
4.1.2 Déroulement de la résidence	68

4.1.3 Production collective.....	72
4.1.4 Finalisation de la résidence	74
4.2 Analyse descriptive.....	75
4.2.1 Thème 1 : Attentes de l'artiste en résidence	79
4.2.2 Thème 2 : Attentes des enseignantes.....	88
4.2.3 Thème 3 : Difficultés et éléments facilitant la réussite de la résidence d'artiste.....	98
4.2.4 Thème 4 : Perception par l'artiste et les enseignantes de leurs rôles respectifs.....	105
4.3 Discussion	112
CONCLUSION	122
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJETS MAJEURS).....	127
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJETS MINEURS).....	131
APPENDICE C PLAN DE LA RÉSIDENCE.....	134
APPENDICE D GRILLE DE QUESTIONS POUR ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI- STRUCTURÉE AVANT LA RÉSIDENCE.....	136
APPENDICE E GRILLE DE QUESTIONS POUR ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI- STRUCTURÉE APRÈS LA RÉSIDENCE	137
BIBLIOGRAPHIE	138

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1 Visite d'atelier lors de la résidence dans une école primaire.....	12
Figure 4.1 Local d'atelier où mes œuvres côtoient les œuvres des enfants.	66
Figure 4.2 Les enfants enlèvent leurs chaussures pour ne pas les tâcher.....	68
Figure 4.3 Une de mes toiles en cours de travail.	69
Figure 4.4 Atelier-découverte sur la peinture gestuelle.	71
Figure 4.5 Production éphémère d'un atelier-découverte.	72
Figure 4.6 Peinture d'un tableau collectif.	73
Figure 4.7 Un des tableaux des enfants posé sur la clôture de l'école.....	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1.1 Les questions et les objectifs de recherche.....	23
Tableau 3.1 Résumé des rencontres collectives avec les enseignantes.....	60
Tableau 3.2 Résumé des entrevues individuelles semi-structurées	61
Tableau 4.1 Les thèmes et sous-thèmes de l'analyse descriptive	76
Tableau 4.2 Correspondance entre les questions et les objectifs de recherches et les thèmes de l'analyse.....	78

RÉSUMÉ

Une résidence d'artiste à l'école. Qu'est-ce ? Voilà une question à laquelle j'aimerais pouvoir répondre en une phrase ! Pour cela, il s'est avéré indispensable de faire un travail de recherche de maîtrise.

Les résidences d'artistes à l'école au Québec font partie des dispositifs récents de partenariat entre les milieux culturels et scolaires et ont pour objectif de contribuer à l'éducation artistique et culturelle à l'école. Elles permettent de sensibiliser les élèves au processus de création des artistes. Ces derniers, en s'installant dans les écoles, poursuivent leur travail de recherche et de création, tout en participant aux différentes activités avec les enfants, les discussions, les visites guidées ou les ateliers.

Artiste professionnelle, ayant réalisé plusieurs résidences en milieu scolaire, j'ai fait le constat que le rôle de l'artiste en résidence n'était pas clair aussi bien pour l'école que pour l'artiste lui-même. Le but de la présente étude était de comprendre ce que signifie être artiste en résidence à l'école, de saisir le rôle de l'artiste, d'analyser ses attentes et celles des enseignants, ainsi que les retombées de la résidence sur la pratique de l'artiste.

Cette étude a été réalisée en mettant en place une nouvelle résidence où j'agissais en tant qu'artiste. L'approche qualitative, plus précisément, la recherche-action, a été choisie pour mener la recherche. Les données ont été collectées à travers des carnets de bord, l'observation participante et des entrevues semi-structurées.

Les résultats de la recherche ont mis en évidence que les attentes de l'artiste en résidence et des enseignants sont différentes mais pas incompatibles. Même si l'artiste a pour objectif principal la réalisation de son projet de création, la communication avec les autres participants a des retombées non négligeables sur son projet et sa pratique artistique. Par ailleurs, les enseignants recherchent dans la résidence un ressourcement personnel et professionnel dans lequel la compréhension de la création de l'artiste joue un rôle primordial. Le rôle de l'artiste apparaît sous plusieurs facettes, liées à son statut d'intervenant extérieur et à sa posture d'artiste « allumeur de feu ». Finalement, la formation de tous les partenaires permettant de comprendre le rôle de chacun et d'apprendre à travailler « à la limite du rôle de l'autre » est un élément-clé assurant la réussite de la résidence.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs décennies l'on observe, non sans contentement, l'accroissement de la place des arts et de la culture à l'école. Il est reflété aussi bien dans le Programme de formation de l'école québécoise de 2001, qui vise les apprentissages culturellement ancrés et l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement, que par l'apparition des dispositifs novateurs reliant les arts et l'école. Parmi ces dispositifs, les résidences d'artistes à l'école, apparues au Québec depuis quelques années, sont une occasion particulière de bâtir une rencontre exceptionnelle entre l'artiste, les élèves et les enseignants. Faisant entrer l'artiste à l'école pour une période de plusieurs semaines, l'école devient un pont entre le monde de l'artiste et le monde scolaire. De nouvelles possibilités s'offrent aux participants pour aborder les questions de la création, du rôle de l'artiste actuel et de la place des arts dans la société.

Cependant la mise en place des résidences peut s'avérer laborieuse et sa réussite n'est pas toujours assurée. L'un des obstacles majeurs à son bon déroulement se trouve dans l'ambiguïté des rôles de l'enseignant et de l'artiste et dans l'incompréhension par les participants de leurs rôles respectifs. Est-ce que l'enseignant s'attend à ce que l'artiste en résidence devienne un enseignant spécialisé en arts plastiques ? Est-ce que l'artiste lui-même change de posture devant une classe ? Qui fait quoi dans ce duo artiste-enseignant ? Que signifie au juste être artiste en résidence ? Il convient d'éliminer cette ambiguïté dans le but de permettre une collaboration heureuse entre les participants et de faciliter la réussite de la résidence.

Après avoir fait plusieurs résidences d'artistes dans la région de Montréal dans les dernières années, j'ai constaté que le rôle de l'artiste n'était pas bien compris par tous les participants. Moi-même, j'avais besoin d'explicitier mes attentes envers les résidences et de comprendre ma pratique d'artiste dans le milieu scolaire. J'ai alors entrepris cette recherche pour répondre à la question : que signifie être artiste en résidence à l'école primaire ? La présente étude m'a permis d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Le premier chapitre du mémoire est consacré à la présentation de la problématique de recherche, en la plaçant dans son contexte. Le cadre théorique, exposé au deuxième chapitre, traite des études concernant la place des arts et de la culture à l'école et des travaux sur différents modèles des résidences d'artistes. Suit le chapitre sur la méthodologie choisie, plus précisément, sur la recherche-action, et sur la façon dont cette approche se conjugue dans le cas de la présente étude. Le quatrième chapitre est consacré à la description d'une résidence que j'ai effectuée en tant qu'artiste au Collège Français primaire de Longueuil et à l'analyse des données.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Je suis une artiste en arts visuels et ma pratique artistique est ma principale occupation professionnelle. Née en Ukraine, où j'ai fait mes études, j'ai d'abord travaillé pendant plus de 10 ans en France, avant d'immigrer en 2005 au Québec. Ma pratique artistique est intimement liée à ce parcours de multiples voyages, déplacements, déracinements. L'identité d'un déraciné est mon centre d'intérêt et dans mes projets de création, je travaille souvent soit avec d'autres personnes déracinées, soit à partir de leurs récits. La question du déracinement touche beaucoup de gens, et la région de Montréal est particulièrement riche de personnes arrivées de tous les coins du monde.

Dès mon arrivée au Québec, je me suis intensément impliquée dans les événements culturels locaux et dans différents projets artistiques avec des enfants. C'était pour moi une façon idéale de découvrir la communauté culturelle d'ici et de m'y intégrer. J'ai participé à plusieurs éditions des Journées de la culture, à des ateliers d'art pour adultes et enfants, avant de finalement faire partie des professionnels qui interviennent dans les écoles en tant qu'**artistes**. Il est important de souligner que j'ai volontairement fait le choix de ne pas devenir enseignante spécialisée en arts plastiques, car je voulais avant tout continuer ma carrière d'artiste en arts visuels. En même temps, maintenir un lien avec les enfants, partager ma passion pour les arts à

travers des projets de création est aussi vital pour moi, d'autant plus que les élèves que je rencontre viennent très souvent d'autres pays. C'est pour cette raison que pour moi, la possibilité d'intervenir à l'école en tant qu'artiste, est extrêmement précieuse. Parmi différentes interventions possibles, il y en a une qui m'a intéressée tout particulièrement : les résidences d'artistes à l'école. C'est cette pratique qui est au centre de mon sujet de recherche.

Ce chapitre traite de la problématique de recherche. Dans la première section les différents modèles possibles d'intervention d'artistes à l'école seront détaillés. Sera présentée ensuite mon expérience ultérieure en tant qu'artiste en milieu scolaire, qui se trouve à l'origine de mon questionnement. Puis, la problématique sera énoncée, en particulier des points tels que la rareté de l'expérience d'artiste à l'école, la diversité des modèles de résidences, l'incompréhension du rôle de l'artiste par l'école, le besoin d'explicitier mes propres attentes envers la résidence. Enfin, les questions et les objectifs de recherche seront décrits à la fin du chapitre.

1.1 La mise en contexte

1.1.1 La présence de l'artiste à l'école au Québec au cours des vingt dernières années

Depuis les années 50, la place des arts dans la formation à l'école québécoise n'a cessé d'augmenter. Dans les vingt dernières années cette progression a été davantage validée par les volontés politiques et est nettement reflétée dans les programmes ministériels. Dans le dernier programme de Formation de l'école québécoise, implanté en 2001, les arts sont mis en avant car « ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 190). Le programme souligne que les apprentissages doivent être « culturellement ancrés » (*Ibid.*, p. 4) et même si toutes les disciplines sont porteuses de culture, les arts le sont de façon naturelle. Non

seulement deux arts sur quatre (arts plastiques, musique, art dramatique, danse) doivent être enseignés aux élèves du niveau primaire chaque année par des enseignant(e)s spécialistes ou titulaires, mais encore leur présence est renforcée « par la fréquentation de lieux culturels, par le contact avec des artistes et par une participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire » (*Ibid.*, p. 190).

Dans le document intitulé « L'intégration de la dimension culturelle à l'école », publié par le gouvernement du Québec en 2003, il est précisé que « les apprentissages réalisés par l'élève comportent des ancrages culturels qui lui permettent d'élargir sa vision du monde, de structurer son identité et de développer son pouvoir d'action. » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 1). Ainsi « l'école est appelée à faire preuve d'ouverture et de collaboration au regard de son environnement culturel si elle veut pleinement intégrer la culture à la mission éducative qui lui est confiée » (*Ibid.*, p. 40). Parmi les différentes actions favorisant l'intégration de la culture à l'école, les auteurs mettent l'accent sur le fait que « les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres et l'environnement culturel sont également des moyens de placer l'élève au cœur de sa culture » (*Ibid.*, p. 36). La présence des artistes dans le milieu scolaire est alors l'un des aspects favorisant l'intégration de la dimension culturelle à l'école.

En adoptant en 1992 la politique culturelle du Québec, le gouvernement souhaitait souligner l'importance de l'école dans le développement de la culture. De plus, en 1997, une entente entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications a été signée, renforçant les liens entre les deux ministères, ce qui a favorisé le développement des projets de collaboration culture-éducation. Depuis plus de 20 ans, plusieurs programmes permettant les interventions des artistes de différentes disciplines dans des écoles primaires ou secondaires ont vu le jour au Québec. Parmi ceux-ci on peut citer : le programme *La Culture à l'école*, le

programme *Une école montréalaise pour tous*, le programme *GénieArts*, les projets de résidences d'artistes en milieux scolaires proposés par des programmes et organismes tels que *Libre comme l'art*, *C2S Arts et Événements*, *Une école accueille un artiste*, le *Conseil des Arts de Longueuil* ou encore le centre *Turbine*. La différence entre ces programmes tient non seulement aux moyens de financement des projets, mais aussi au lien possible entre l'intervenant invité – l'artiste – et le milieu scolaire.

Dans ce qui suit, seront brièvement décrits les différents programmes d'intervention d'artistes à l'école cités plus haut, sachant que cette liste n'est pas exhaustive.

1.1.2 Programme *La culture à l'école*

Depuis les années 80 les efforts du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se sont multipliés pour mettre en place des programmes culture-éducation. On peut mentionner le programme *Artistes à l'école*, qui a vu le jour en 1986, ou encore *Rencontres culture-éducation*, créé en 1999. Le programme actuel *La culture à l'école* a été créé en 2004-2005 suite à une fusion du programme *Rencontres culture-éducation* du Ministère de la culture et de la mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école du Ministère de l'éducation (créée en 2000). Ce programme a pour but d'encourager la réalisation d'activités à caractère culturel par le personnel enseignant, les artistes de différentes disciplines, les écrivains et les organismes culturels professionnels. Il gère, entre autres, le Répertoire des ressources culture-éducation, dans lequel les artistes professionnels proposent aux écoles des ateliers de création, qui mettent les élèves en contact avec leur pensée créatrice, leurs moyens d'expression et leur langage. Une école peut sélectionner un artiste en fonction du projet proposé, qui peut s'étendre sur plusieurs journées de production.

1.1.3 Programme *Une école montréalaise pour tous*

Le programme *Une école montréalaise pour tous*¹ (UEMPT) existe depuis 1997 et est un exemple de partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Il vise à ce que les équipes des écoles mettent en place des interventions qui favorisent l'apprentissage et la réussite de tous les élèves issus des milieux défavorisés. Entre autres, il permet aux élèves de vivre des expériences de création avec des artistes professionnels, associées à des sorties culturelles en lien avec les projets et des thématiques particulières. L'école désirant participer au programme choisit un projet parmi ceux proposés, qui sont souvent accompagnés de sorties culturelles. L'intervention de l'artiste peut être sous la forme d'un atelier unique, ou s'étendre sur plusieurs journées.

1.1.4 Projets en partenariat avec des organismes culturels

Depuis plus de dix ans, différents organismes culturels proposent aux écoles des projets variés dans le cadre de leur programme de médiation culturelle. Comprendant le besoin d'une rencontre particulière entre créateurs et citoyens, la Ville de Montréal adopta dès 2005 une politique de développement culturel dans laquelle la médiation culturelle figurait comme une action prioritaire afin de favoriser l'accès à la culture pour tous ses citoyens². Ainsi, par exemple, des compagnies de spectacles pour enfants peuvent proposer aux écoles des ateliers de création avec des artistes, visant à préparer les enfants à mieux recevoir le spectacle. Le médiateur culturel établit une démarche inédite d'accompagnement au spectacle par le contact, la rencontre et l'interaction avec les enfants, qui peut inclure des ateliers de création. Ce médiateur

1 (<http://www.ecolemontrealaise.info/>)

2 (<http://www.mediationculturelle.org>)

peut être un artiste qui conçoit et met en place des ateliers de création en lien avec le spectacle.

1.1.5 Programme *GénieArts*

Ce programme ³ a été initié en 1998 par la fondation de la famille J.W. Mc Connell dans le but d'augmenter le nombre d'élèves exposés à l'enseignement des arts, et intervient à titre d'organisation canadienne nationale. Il propose des projets qui tissent des liens entre les matières du programme d'enseignement comme les sciences, les mathématiques, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et les arts. Il invite à une forte collaboration entre les écoles, les artistes et les organismes communautaires afin de créer des projets sur mesure pour chaque école, dans le but d'améliorer l'engagement des élèves dans l'apprentissage.

1.1.6 Programmes de résidences d'artistes en milieu scolaire

Depuis quelques années, différents dispositifs tels que le centre *Turbine*, les programmes *Libre comme l'art* et *Une école accueille un artiste*, l'organisme *C2S Arts et Événements*, le *Conseil des Arts de Longueuil*, offrent des résidences d'artistes dans différentes disciplines artistiques dans des écoles au Québec, et en particulier, dans la région de Montréal. Le centre de création pédagogique *Turbine* ⁴, fondé en 1999 dans le but de développer des projets expérimentaux jumelant pratiques actuelles en arts et en pédagogie, initie les résidences d'artistes en arts visuels et médiatiques dès 2002. Au début des années 2000, le programme *Libre comme l'art* ⁵ a été initié de manière expérimentale dans différentes écoles primaires de Montréal par le Programme de Soutien à l'École Montréalaise (PSEM, devenu UEMPT) dans le but d'offrir des résidences d'artistes dans toutes les disciplines artistiques. Suite à

³ <http://www.genieartslibre.ca/fr/a-notre-sujet.aspx>

⁴ <http://centreturbine.org/>

⁵ <http://www.artsmontreal.org/fr/programmes/libres-comme-lart>

sa réussite, le Conseil des arts de Montréal et la Conférence régionale des élus de Montréal se sont associés en 2008 à UEMPT pour organiser et financer ce projet dans des écoles primaires et secondaires. Depuis 2007, des résidences en arts visuels sont également offertes par l'organisme *C2S Arts et Événements*⁶. À Longueuil, un nouveau programme de résidence à l'école dans toutes les disciplines artistiques a vu le jour en 2011 grâce au *Conseil des Arts de Longueuil*. Enfin, en 2013, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport conjointement avec le ministère de la Culture et des Communications, a ouvert un nouveau volet du programme *La culture à l'école*, appelé *Une école accueille un artiste*, qui permet d'organiser des résidences d'artistes dans des écoles primaires et secondaires au Québec.

Malgré des différences qui peuvent exister dans les modalités de ces résidences, elles possèdent un socle commun. Une résidence d'artistes représente une période pendant laquelle des artistes en démarche de création disposent d'un espace à l'école afin de travailler sur leur propre projet de création. Elle implique des interactions entre les élèves et les artistes permettant, d'une part, aux artistes de s'inspirer de ces interactions ou de valider leurs idées en échangeant avec différentes personnes, et d'autre part, aux élèves de se trouver en contact avec une démarche artistique professionnelle. Le contact avec la création et l'artiste peut être différent (visite d'atelier, échanges et discussions avec l'artiste, atelier de création avec l'enseignant suite aux visites d'ateliers, ateliers animés par l'artiste).

La différence du dispositif des résidences à l'école avec tous les autres programmes cités plus haut est importante car elle donne une place particulière à l'artiste au sein de l'école, qui a pour but de dévoiler son processus de création et de mettre les participants en contact avec sa démarche.

⁶ <http://www.c2sarts.org/>

1.2 Origine du questionnaire

Depuis 2006 j'interviens en tant qu'artiste dans des écoles primaires et secondaires de la région de Montréal, dans le cadre de différents dispositifs tels que *Une école montréalaise pour tous* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des projets de partenariat avec des organismes culturels, et les programmes de *Résidence d'artiste* de C2S Arts et Événements et du Conseil des Arts de Longueuil. Mon rôle en tant qu'artiste invitée varie selon les modalités de ces dispositifs. Plusieurs paramètres entrent en compte pour définir mon travail d'artiste pendant ces projets, parmi lesquels on peut nommer la durée de l'intervention, la thématique des projets ou encore le lien des projets avec ma propre production artistique. Ainsi, entre les projets de courte durée avec un thème prédéfini (comme c'est le cas des projets d'*Une école montréalaise pour tous* (UEMPT) ou des projets de médiation culturelle avec des organismes culturels), et une résidence à l'école qui s'étend sur plusieurs semaines, mon rôle sera très différent.

Voici un exemple de projet dans le cadre du programme UEMPT en collaboration avec la compagnie *Les Grands Ballets de Montréal* et la *Place des Arts*, où mon intervention en tant qu'artiste était de courte durée. En novembre et décembre de chaque année, entre 2006 et 2013, j'ai participé à la réalisation du projet « Casse-Noisette » qui consistait à produire une vingtaine d'œuvres installatives sur le sujet du conte avec des enfants de plusieurs écoles primaires défavorisées de Montréal, exposées pendant la durée de la présentation du ballet au mois de décembre à la *Place des Arts*, salle *Wilfrid Pelletier*. Pour réaliser ces œuvres collectives je venais dans chaque classe pendant deux demi-journées scolaires. Mon rôle était de préparer le concept de la création, de réfléchir à la distribution des tâches entre tous les élèves, d'animer les ateliers, et de faire l'assemblage final des œuvres. En tant qu'artiste je me voyais proposer aux enfants une activité exceptionnelle qui ne suivait pas les règles d'une activité « normale » en classe, une activité comme un voyage dans le monde magique de la création. Je proposais des techniques novatrices, en incitant les

enfants à une grande liberté dans l'exécution de leur tâche. J'essayais de les émerveiller, de les « embarquer », et tout cela sans donner de notes ! Cependant ce voyage était de courte durée. Par ailleurs, même si j'utilisais des techniques proches de celles que j'emploie pour mon propre travail, les ateliers restaient assez loin de ma démarche artistique et de mes centres d'intérêt en recherche et création.

Les projets de résidences en milieu scolaire se basent sur un modèle d'intervention très différent. L'artiste est présent à l'école pendant une période de temps plus longue, comprenant plusieurs semaines. Il y dispose souvent d'un atelier. Les interactions entre les élèves, les enseignants et l'artiste peuvent être variées (visites d'atelier, discussions, ateliers de création etc.). La principale différence de ce type d'intervention avec d'autres projets d'artistes à l'école est que le but principal de sa présence n'est pas d'animer des ateliers d'arts plastiques avec les élèves. Il est à l'école pour poursuivre son propre projet de recherche et de création artistique, tout en partageant son expérience avec les participants. Ce dispositif est assez récent au Québec et donc peu connu. Par ailleurs, participer à une résidence est un événement exceptionnel dans la carrière d'un artiste. En général, il faut passer par des procédures de dépôts de dossiers et de sélection auprès des organismes qui les proposent et les subventionnent. Je me trouve donc privilégiée d'avoir pu effectuer plusieurs résidences de création dans des écoles primaires et secondaires durant les dernières années.

En janvier et février 2011 j'ai effectué une résidence dans une école primaire à Montréal, qui était organisée et financée par l'organisme *C2S Art et Événements*. Pendant six semaines je disposais d'un local à l'école qui m'a servi d'atelier. Deux classes de maternelle participaient à la résidence. Mon projet de création consistait en une recherche et production de peintures de grand format et d'œuvres installatives dont le sujet principal était le déracinement. J'ai travaillé à partir de mes anciennes photos de famille et des lettres de mes parents. Les classes impliquées sont venues

plusieurs fois dans le local d'atelier pour voir l'avancement de mon projet, poser des questions, toucher aux tableaux. Par ailleurs, avec leur enseignante, j'ai animé des ateliers de création avec les enfants pendant lesquels ils ont réalisé leurs propres productions. À la fin de la résidence en mai 2011, mes œuvres et celles des enfants ont été exposées au Château Dufresne.



Figure 1.1 Visite d'atelier lors de la résidence dans une école primaire

Cette première expérience de résidence a été pour moi une grande découverte. J'ai été éblouie par les possibilités de ce dispositif : un grand atelier, du temps réservé à la recherche et la création, la relation établie avec les enfants et le personnel de l'école. En même temps je me suis vite aperçue que les choses qui paraissaient claires sur le contrat de la résidence ne l'étaient pas une fois vécues au quotidien. Voici quelques exemples de problèmes que j'ai pu rencontrer. Il n'y avait pas d'enseignant spécialisé en arts plastiques dans cette école. Il n'y avait pas non plus d'intermédiaire entre moi,

mon travail et la classe. La collaboration entre les enseignants et moi s'est organisée au fur et à mesure que l'on se découvrait mutuellement. Il n'y avait pas de personne désignée en charge des aspects administratifs tels que la planification des visites et des ateliers, l'achat du matériel. Les six semaines de ma présence à l'école paraissaient longues au début, mais sont passées extrêmement rapidement, nous avons manqué de temps en particulier pour la planification des activités. Les enseignants découvraient pour la première fois le travail de l'artiste en atelier, l'existence de ce que l'on appelle la démarche artistique, et ne savaient pas comment la présenter aux enfants. Moi-même je me suis aperçue qu'il était difficile pour les enfants de voir l'évolution de mon travail (alors que cela me paraissait évident) et je cherchais donc des façons pour la transmettre. Les codes de comportement des enfants lors de mes visites n'avaient pas été explicités au début de la résidence et cela pouvait créer des situations stressantes pour les enseignantes. Par exemple, je permettais aux enfants de toucher aux œuvres ou même de les essayer (je fabriquais des vêtements en papier), alors que cela semblait difficile à admettre pour les enseignants. Heureusement, tous les enseignants et le personnel de l'école étaient intéressés par le projet et extraordinairement souples sur le plan de la collaboration et nous avons pu trouver des solutions à chaque situation mal définie.

Je me posais alors une multitude de questions. Quelles sont mes véritables attentes envers une résidence ? Qui fait quoi, que fait l'artiste, que fait l'enseignant ? Comment la collaboration se met-elle en place ? Jusqu'à quel point je reste artiste en travaillant avec les enfants ? Est-ce que pendant les ateliers avec les enfants, je dois me transformer en enseignante ? Comment l'enseignant modifie-t-il sa gestion de classe en ma présence ? Comment transmets-je l'essence de mon travail d'artiste qui est ma démarche artistique ? Comment mon rôle est-il perçu ?

Plus tard j'ai effectué d'autres résidences. Même si chaque résidence était unique sur le plan de mon projet de recherche et de création, des classes participantes, des

modalités de fonctionnement lors des ateliers avec les enfants, j'ai fait face à des difficultés et questionnements semblables. Il était évident alors que mon rôle en tant qu'artiste n'était pas clair pour tous les participants du projet y compris moi-même. J'ai donc décidé d'entamer cette recherche pour répondre au besoin de mieux saisir le travail de l'artiste en résidence.

1.3 Énoncé de la problématique

Lors des résidences antérieures, j'ai fait le constat que le rôle d'artiste n'était pas bien défini et était mal compris par les enseignants et le personnel de l'école. Pire encore mon rôle était peu clair pour moi-même. Or, le succès d'une résidence repose sur la compréhension du rôle de l'artiste et sur l'adhésion des participants à sa mission. Il est évident que si l'artiste ne voit dans la résidence qu'une occasion de travailler dans un grand atelier alors que les enseignants souhaitent des cours d'arts plastiques parce qu'il n'y a pas de spécialiste à l'école, la divergence des attentes ne pourra qu'aboutir à l'échec du projet. Dans ce qui suit, la problématique sera détaillée selon les axes suivants : la rareté de l'expérience d'artiste à l'école, la diversité des modèles de résidences, l'incompréhension du rôle de l'artiste par l'école et le besoin d'explicitier mes propres attentes envers la résidence.

1.3.1 Rareté de l'expérience d'artiste en résidence

Pour préparer ma première résidence en 2011, mon premier réflexe fut de me tourner vers les artistes ayant eu cette expérience avant moi. Je me suis aperçue que le dispositif d'artiste à l'école était peu connu des artistes et rares étaient ceux qui y avaient déjà participé. De par le caractère récent de ce dispositif au Québec, l'expérience de résidence à l'école reste un événement exceptionnel dans la carrière d'un artiste en arts visuels. De plus, contrairement à d'autres types de projets, un

artiste peut rarement répéter cette expérience, d'où l'importance d'une bonne préparation en amont. J'ai constaté également qu'il était difficile d'avoir des retours d'expérience sur les résidences en ce qui concerne leur préparation, leur déroulement, les modalités de la participation des enfants aux ateliers de création, la collaboration entre l'artiste et les enseignants. Les témoignages d'artistes que l'on peut trouver sur l'Internet ou dans des publications vont d'avantage décrire le projet artistique accompli plutôt que la genèse de celui-ci. En mai 2011, j'ai eu l'occasion de participer à une rencontre internationale intitulée « Résidences d'artistes à l'école »⁷ organisée par l'organisme *C2S Arts et Événements* en collaboration avec la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui permettait de réunir des artistes, des intervenants des milieux scolaires, des chercheurs québécois et français, des spécialistes de l'éducation, des représentants d'organismes culturels et subventionnaires de France et du Québec, dans le but de partager les expériences, de comparer les modèles de résidences québécois et européens, d'entendre des témoignages de différents intervenants. Cet événement m'a grandement éclairé sur plusieurs aspects des résidences, autant sur le plan artistique que sur le plan organisationnel. Les témoignages des artistes et des enseignants ont été d'une grande aide pour mes recherches. Cependant, à ma connaissance, il s'agissait d'un événement exceptionnel, et si les écrits des chercheurs qui ont participé à cette rencontre, tels qu'Alain Kerlan ou Myriam Lemonchois peuvent être consultés dans des publications, les témoignages des artistes, eux, ne sont pas souvent disponibles. Un des motifs de la ma recherche est ainsi de combler le manque de témoignages d'artistes, en décrivant en détail une résidence de recherche et de création à l'école.

⁷ <http://www.c2sarts.org/wp-content/uploads/2011/03/Programme.pdf>

1.3.2 Diversité des modèles

En arrivant à l'école en tant qu'artiste en résidence, la question suivante m'a été posée par une enseignante : « Mais c'est quoi au juste une résidence à l'école ? Est-ce que c'est un stage ? ». En essayant d'y répondre j'ai réalisé que la réponse ne pouvait être que globale quant à l'ensemble du cadre de la résidence : la présence de l'artiste à l'école à long terme, qui poursuit un travail personnel tout en étant en communication avec les participants (élèves, enseignants ou autres). Mais les aspects liés au contenu du projet artistique et à la nature des échanges avec les participants (visites, discussions, ateliers) sont à définir pour chaque résidence.

Si l'on se réfère aux définitions de la résidence données par différents organismes, on s'aperçoit que leurs modèles varient. Par exemple, les objectifs du dispositif *Libre comme l'art* sont décrits comme suit ⁸ :

- permettre à des artistes professionnels en processus de création, et soutenus par un organisme artistique, de profiter d'une occasion unique d'alimenter leur travail créatif au contact des jeunes et de profiter d'un soutien financier ;
- permettre à ces mêmes artistes de développer une partie de leur projet de résidence en collaboration avec un lieu de diffusion professionnel ;
- permettre aux artistes en processus de création de travailler dans des lieux fréquentés par les jeunes (école, bibliothèque scolaire etc.) et à ceux-ci de découvrir des lieux fréquentés par les artistes (galerie, diffuseur professionnel etc.) ;
- permettre aux jeunes dans le cadre de leur vie scolaire de participer à un projet de plusieurs semaines qui les met en contact avec des artistes professionnels en fonction de trois aspects :
 - la participation des élèves (proposer des idées aux artistes, préciser des aspects du projet, gérer une partie du projet, exercer leur propre créativité etc.) ;
 - l'exposition à l'œuvre (être mis en contact avec divers aspects de la création, assister aux répétitions pendant le processus de création, découvrir et échanger sur ce processus etc.) ;

⁸ Descriptif du dispositif *Libre comme l'art* téléchargeable sur le site du Conseil des Arts de Montréal : <http://www.artsmontreal.org/media/libres/Normes-%20LCA-14-15.pdf>

- le développement de leur capacité à apprécier une œuvre et de leur esprit critique (donner son opinion, poser un regard éclairé sur une œuvre, découvrir des aspects de la critique artistique, prendre du recul par rapport à la culture de masse, situer une œuvre historiquement etc.).
- établir un pont effectif et efficient entre les organismes artistiques et le milieu scolaire.

Pour sa part, *C2S Arts et Événements* définit le déroulement des résidences comme suit⁹ :

La mise en place du projet est facilitée par le directeur de l'école et le professeur qui reçoivent le projet. Le professeur l'intègre à ses activités quotidiennes dans ses cours. Pendant la présence de l'artiste à l'école, les élèves et étudiants participant au projet sont invités, encadrés par leur professeur, à développer leur propre démarche artistique en concordance avec leurs intérêts et leurs préoccupations tout en prenant exemple sur l'exploration en continu de l'artiste. Cela les mène à la réalisation d'un projet personnel et/ou collectif.

Tous les aspects concrets de la résidence sont à définir au cas par cas selon les objectifs des artistes et de l'école. Les questions suivantes peuvent être posées et pourraient avoir besoin d'être précisées avant le début de celle-ci. Quelle est la durée exacte de la résidence ? Est-ce que le local d'atelier est dédié à la seule utilisation de l'artiste ? Est-ce qu'il y a un intermédiaire entre l'artiste et le personnel de l'école (par exemple, un enseignant spécialisé en arts plastiques ou un conseiller pédagogique) ? De quelle façon l'artiste entre-t-il en communication avec les participants : sous forme de visites des enfants en atelier, de visites de l'artiste en classe, d'ateliers de création avec les enfants ? Qui anime ces ateliers le cas échéant ? Quelle est la participation des enfants dans la résidence ?

⁹ <http://www.c2sarts.org/residences-dartiste/>

Ainsi, suite à mon expérience et à des témoignages d'autres artistes, j'ai pu constater que certaines résidences vont mettre l'emphasis sur le travail de l'artiste alors que d'autres ont pour objectif principal de développer des ateliers de création avec les enfants. Au cours de son déroulement certains enseignants vont privilégier des visites d'atelier et des discussions avec les artistes autour d'une œuvre alors que d'autres se sentiront plus à l'aise d'animer des ateliers d'arts plastiques en classe qui s'inspirent de la démarche de l'artiste. Dans certaines écoles la présence d'un intermédiaire n'est pas possible, ce qui suppose que l'artiste doit assurer en même temps les tâches de coordination du projet.

De plus ces modèles sont en constante évolution. Dans l'entretien informel suite à la résidence dans une école primaire de la commission scolaire Marguerite Bourgeois à Montréal, l'artiste Geneviève Godin faisait part du fait que, lors de sa résidence effectuée en 2011 dans le cadre d'un partenariat du centre *Turbine*, du programme *Libre comme l'art* et d'*Une École Montréalaise pour Tous*, il n'était pas prévu que les enfants participent aux ateliers de création animés par les artistes. Même si un projet inspiré de la démarche de l'artiste a été organisé et animé par les enseignants en classe, ceux-ci ont par la suite exprimé le souhait d'impliquer les enfants davantage dans le processus créatif de l'artiste et de les faire participer aux ateliers animés par l'artiste directement. D'après Geneviève Godin, ces considérations ont été prises en compte par l'école et l'organisme pour des projets ultérieurs.

En effectuant mes résidences précédentes j'ai conclu que les définitions peu précises ou floues de ces aspects concrets peuvent être un obstacle important à sa réussite. J'ai senti un réel besoin de décrire un cas de mise en place d'un tel dispositif dans le but de préciser ses modalités et certains choix qui ont été dictés d'une part, par mes objectifs envers la résidence, et d'autre part, par les attentes de l'école.

1.3.3 Incompréhension du rôle de l'artiste en résidence par l'école

Si l'expérience de résidence est rare pour les artistes, elle l'est encore plus pour les enseignants. Dans tous les projets que j'ai effectués, aucun enseignant n'avait participé à une résidence auparavant. De plus, la définition de leurs modalités pouvant varier, les écoles ont des difficultés à savoir ce que les résidences peuvent réellement signifier pour elles et ce à quoi elles peuvent s'attendre sur la durée du projet. Il n'est pas surprenant alors que le rôle de l'artiste en résidence soit mal compris. Pendant ma première résidence en 2011, les élèves, mais aussi les enseignants m'appelaient « art teacher », même si je ne donnais aucun cours. Plus ma présence à l'école était visible, plus les personnes de l'école venaient me voir pour lancer d'autres projets de « bricolage ». À plusieurs reprises, j'eus le sentiment d'être devant une situation où l'incompréhension du projet pouvait produire des tensions : des ateliers non planifiés, des discordances de discours entre moi et l'enseignant lors des visites d'atelier, les différences des attentes vis-à-vis de la gestion de classe lors des ateliers de création avec les enfants. La résolution de ce type de situation tenait à la bonne volonté de chaque participant d'apprendre à la volée, de collaborer étroitement dans l'intérêt de tous, et à la grande capacité des participants à l'improvisation. Par ailleurs, il y avait une réelle confusion entre le rôle de l'artiste en résidence et celui de l'enseignant spécialisé en arts plastiques. Cette confusion est encore plus prononcée quand il n'y a pas d'enseignant spécialiste à l'école.

Ainsi, mon expérience passée a montré que, si le rôle de l'artiste semble être bien défini dans les interventions de courte durée, ce n'est pas le cas lors des résidences, où l'artiste apporte son monde à l'intérieur du monde de l'école sur une longue durée. L'incompréhension peut persister malgré l'effort qui est fait pour définir les modalités de la présence de l'artiste à l'école. Par exemple, l'entente de la résidence peut bien préciser que l'artiste n'est pas un enseignant spécialisé en arts plastiques, mais la tentation de remplacer le rôle de l'artiste par celui de l'enseignant est aussi grande pour les enseignants que pour l'artiste lui-même.

Il était important alors de comprendre les attentes de l'école, qui se montre généralement très enthousiaste à l'idée d'accueillir un artiste, mais aussi les disparités avec celles de l'artiste, ainsi que les façons dont les attentes de tous les partenaires peuvent être corrélées.

1.3.4 Besoin d'explicitier mes propres attentes envers la résidence

Au-delà de la compréhension du rôle de l'artiste par les enseignants, je constate que moi-même j'avais du mal à le saisir et à l'expliquer. Lors des discussions informelles avec d'autres artistes, la question du danger de confusion entre le rôle de l'artiste en résidence et celui de l'enseignant spécialisé en arts plastiques a souvent été évoquée. Certains considèrent que seules les écoles avec un enseignant spécialisé en arts plastiques doivent être admissibles aux projets de résidences. Cependant lorsque la première résidence dans une école primaire à Montréal m'a été proposée, il était évident pour moi que je ne pourrais pas me limiter uniquement à des visites d'atelier et discussions avec les classes participantes. Il me semblait que, pour accomplir ma mission d'artiste en résidence, transmettre mon métier, ma pratique et ma démarche artistique, les mots ne me suffisaient pas. J'avais besoin de travailler avec les élèves « dans la matière », d'avoir les mains pleines de peinture en même temps qu'eux, de les observer tenir un pinceau ou de dessiner. Je sentais que j'avais besoin des ateliers de création avec les enfants non seulement pour transmettre quelque chose, mais également pour recevoir. Voir les enfants travailler était une sorte de laboratoire pour moi-même où tout est possible au niveau de la création. J'estimais alors que dans une résidence, qu'il y ait un enseignant spécialisé en arts plastiques ou pas, j'avais mon propre rôle à jouer, sans me transformer en enseignante. Il s'agissait d'une toute autre expérience. Il me fallait alors comprendre toutes les composantes de cette expérience : ce que je veux transmettre, comment, ce que je cherche à recevoir en retour. Ainsi, mes attentes envers la résidence, les retombées sur mon processus de

création, les critères de la réussite de celle-ci, les façons de surmonter les difficultés avaient besoin d'être identifiés et explicités.

1.4 Questions et objectifs de recherche

Suite à mon expérience d'artiste à l'école j'ai pris conscience des difficultés de la mise en place et du déroulement des résidences d'artistes dans le milieu scolaire qui étaient liées à la rareté de l'expérience des résidences, à la diversité des modèles et à l'incompréhension du rôle de l'artiste par les écoles et l'artiste lui-même. Dans le cadre de cette étude je tenterai de répondre à la question générale suivante : **Que signifie être artiste en résidence dans une école primaire ?** Pour y répondre je la déclinerai en sous-questions : Quelles sont mes attentes envers une résidence ? Quel sens je donne à mon rôle en tant qu'artiste en résidence à l'école ? Comment les enseignants impliqués dans une résidence d'artiste perçoivent-ils le rôle de l'artiste ? Quelles interactions se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ? Quels peuvent être les obstacles et les difficultés dans la mise en place d'une résidence ? Quelles sont les conditions propices à une résidence réussie ? Quelles sont les retombées de la résidence sur ma pratique artistique ?

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre ma pratique comme artiste dans le cadre d'une résidence dans une école primaire.

Les **objectifs spécifiques** de ma recherche sont de :

- Décrire ma pratique comme artiste dans le cadre d'une résidence dans une école primaire.

- Identifier :

- mes attentes en tant qu'artiste en résidence à l'école,
- les attentes des enseignants qui travaillent avec l'artiste,

- les interactions qui se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants,
- les difficultés /obstacles de ce type d'expérience,
- les éléments qui facilitent sa réussite,
- les retombées de la résidence sur ma pratique artistique.

Le tableau ci-dessous met en lien les questions et les objectifs de recherche.

Tableau 1.1 Les questions et les objectifs de recherche

Questions de recherche	Objectifs de recherche
Quel sens je donne au rôle de l'artiste en résidence à l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier mes attentes comme artiste en résidence à l'école ; • Décrire ma pratique comme artiste dans le cadre d'une résidence dans une école primaire.
Comment les enseignants impliqués dans une résidence d'artiste perçoivent-ils le rôle de ce dernier ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les attentes des enseignants envers la résidence ; • Décrire la perception par l'enseignant de son propre rôle vis-à-vis de celui de l'artiste.
Quelles interactions se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les interactions qui se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ; • Décrire le travail de collaboration entre l'artiste et l'enseignant.
Quelles sont les conditions propices à une résidence réussie ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les difficultés ou obstacles de ce type d'expérience ; • Identifier les éléments qui facilitent sa réussite.
Quelles sont les retombées de la résidence sur ma pratique artistique ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les retombées de la résidence sur ma pratique artistique.

1.5 Contributions attendues de l'étude

Cette étude a plusieurs visées. D'abord elle permettrait de mieux comprendre le dispositif de résidences d'artistes à l'école dans le contexte québécois alors que peu de travaux de recherche ou de témoignages sont disponibles à ce sujet. Une résidence

en particulier y sera documentée ce qui donnerait un point de vue de l'intérieur sur ses objectifs, son déroulement, ses difficultés et des éléments facilitant sa réussite. Elle représenterait un angle d'étude qui est centré sur l'artiste, ses attentes par rapport à la résidence, les retombées de la résidence sur sa pratique artistique, son rôle à l'école et la représentation que les enseignants s'en font.

Ainsi pourrait-on espérer que les parties prenantes des éventuelles résidences y puiseront des informations pertinentes : les écoles, et en particulier les enseignants, dans le but de préparer une collaboration avec un artiste et, bien sûr, les artistes qui sont parfois réticents à participer à des dispositifs d'intervention à l'école.

Dans ce chapitre la problématique de recherche a été exposée. Elle prend source dans ma pratique artistique lors des résidences à l'école. En effet, depuis plusieurs années je suis activement impliquée dans différents projets permettant la présence d'artistes en milieu scolaire. Mais le rôle de l'artiste n'y est pas toujours bien défini. C'est en particulier le cas des résidences d'artistes à l'école, où son rôle est souvent confondu avec celui de l'enseignant en art. Je me suis proposé alors d'étudier ma pratique artistique pour mieux comprendre ce que signifie être artiste en résidence à l'école.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre seront résumés des travaux théoriques qui traitent de multiples aspects des résidences d'artistes. D'abord seront exposés des écrits qui se penchent sur les questions de la place des arts et de la culture à l'école, auxquels contribuent les artistes. Seront résumés ensuite les travaux qui ont tenté de donner la définition de l'artiste en résidence ou de définir le rôle de l'artiste à l'école, et ceux qui traitent de la collaboration artiste / enseignant et des difficultés des résidences. À la fin du chapitre, des études sur les retombées des résidences sur la pratique de l'artiste seront présentées.

2.1 Apport de la culture à l'école

Dans cette section seront exposés les travaux sur l'importance de la culture à l'école et son apport à la formation des jeunes. Il s'agit de présenter d'abord des travaux théoriques sur le lien entre la culture et l'éducation avant de se pencher sur la place de la culture à l'école au Québec.

2.1.1 Culture et éducation

Il serait prétentieux d'essayer de définir dans le cadre théorique de cette étude ce que sont « culture » et « éducation » en général. Ces deux mots recouvrent une multitude de concepts et de définitions et sont sources de nombreux débats. Il convient alors de

se limiter ici à quelques écrits majeurs qui étudient ces concepts sous l'angle de l'apport de la culture à l'éducation et de la place de l'éducation artistique à l'école.

Le concept de culture est apparu il y a environ 150 ans et est depuis en constante évolution et renouvellement. Legendre (1993) signale l'existence de plus de 160 définitions du mot culture, alors que pour Ardouin (1997) il est devenu « un nouveau *sésame* » capable de résoudre tous les problèmes de notre société (p. 12). Cependant, même si l'on voulait lui prêter des pouvoirs magiques, et c'est loin d'être le cas, le mot culture ne protège pas contre l'exclusion et « parfois même, paradoxalement, la permet. » (*Ibid.*, p. 12). Rémigy (2000) décrit la culture comme « un concept en tensions » (p. 16). Elle souligne « qu'on a pour habitude d'opposer la Culture, en tant qu'ensemble consacré d'œuvres, à la culture en tant qu'elle désigne, a minima, toute production humaine » (*Ibid.*, p. 16). D'un côté elle correspond à une « distinction » et de l'autre au « bien commun » (*Ibid.*). De plus, elle se trouve souvent devant un paradoxe où des œuvres sélectionnées et conservées sont en rupture avec une certaine idée de la culture admise à une époque ou dans certains milieux.

Pourtant les auteurs s'accordent sur les apports majeurs de la culture à l'éducation (Ardouin, 1997, Kerlan, 2005c, Rémigy, 2000, Turcotte, 2004). Pour Ardoin (1997), il revêt de la plus grande importance de penser la culture à l'école car cela correspond à l'enjeu « de penser l'homme » (p. 14). Le rôle de l'école est de permettre à l'élève de se réaliser, « de faire ses humanités [...] et de participer à la création toujours renouvelée de l'humanité » (p. 14). La culture en général, et la culture artistique en particulier, est « occasion d'humanité » (*Ibid.*, p. 22), elle doit donc faire partie intrinsèque de l'éducation à l'école.

En suivant la proposition d'Yves Deforge, Ardoin (*Ibid.*) distingue trois approches de la culture. La première est celle des anthropologues et ethnologues pour lesquelles la culture est « un ensemble défini qui constitue une civilisation », composé d'éléments tels que des structures sociales, des pratiques, des contenus matériels et de

communication, des savoirs (p. 22). La deuxième approche est philosophique, elle présente la culture comme « une réflexion du sujet sur... » où les savoirs, les pratiques et les œuvres des hommes deviennent des champs de réflexion, « champs de culture » (*Ibid.*, p. 23). Enfin, la troisième approche est de nature psychologique, qui définit la culture comme « capacité à faire », à maîtriser des outils et concepts pour avoir accès aux champs de culture (*Ibid.*, p. 24).

L'auteure applique ces trois approches pour définir la culture artistique. Dans la première approche, la culture artistique serait un ensemble de savoir-faire, techniques d'artistes, intentions de création. Dans la deuxième approche, elle serait celle d'un critique d'art ou expert-savant qui réfléchit aux champs de l'art. Dans la troisième approche, la culture artistique serait la capacité de se conduire comme un artiste ou un historien d'art.

Pour Ardoin (*Ibid.*), l'École doit permettre à l'élève l'accès à la culture artistique, en mettant en relation les trois définitions de la culture, sans privilégier l'une ou l'autre approche. L'accès à la culture artistique permettrait à l'élève de « se considérer comme être singulier, tout en lui permettant de prendre conscience que les savoirs et les postures proviennent de la culture, c'est-à-dire qu'ils sont le fruit d'un certain nombre de réflexions [...] » (*Ibid.*, p. 27). Cela doit lui permettre de pouvoir se conduire comme un artiste, historien ou critique d'art, de réfléchir aux savoirs et de comprendre leur genèse. La culture artistique doit permettre à l'élève de se considérer en relation entre le monde et lui-même, « de se replacer dans un contexte culturel et le réfléchir » (*Ibid.*, p. 27).

Pour sa part, Rémigy (2000) souligne que dans l'éducation à la culture il est important de montrer les liens entre une production qui apparaît personnelle et la construction collective de celle-ci. Elle insiste sur le fait que toutes les œuvres « s'inscrivent dans la civilisation qu'elles contribuent à transformer » (p. 18). Il est nécessaire alors de comprendre les liens entre les œuvres, les théories scientifiques,

les courants artistiques, leur contexte, d'être conscient que « toute culture se nourrit et s'enrichit d'emprunts et de métissages permanents » (*Ibid.*, p. 18).

À partir de ces considérations au sujet de la culture artistique, les chercheurs se demandent quels modèles doivent être choisis pour l'éducation artistique, les programmes disciplinaires et les projets éducatifs. Comment, d'une part, la discipline des arts plastiques peut contribuer à l'éducation artistique, mais aussi d'autre part, comment d'autres dispositifs de partenariat peuvent y être intégrés ?

Ardouin (1997) pense

« qu'enseigner les arts plastiques c'est bien plus que de dispenser des savoirs artistiques. C'est donner l'occasion aux jeunes d'entrer dans une culture artistique, de leur permettre de se forger les outils susceptibles de les aider à penser l'ensemble des œuvres, des savoirs et des pratiques inhérents à ces "champs de culture", et par là même penser le monde, se reconnaître dans les œuvres. » (p. 29)

Pour cela l'enseignement doit être pensé de façon spécifique :

Ce n'est pas parce qu'un élève va patauger dans la peinture ou taper sur un morceau de bois, qu'il y aura éducation artistique ou éducation tout court. Il y aura éducation dès lors que ces activités permettront aux élèves de prendre conscience que d'autres, avant eux, ont fait de la peinture ou de la musique, que ces activités sont chargées de sens, qu'elles permettent de comprendre des époques, des idées, des hommes. (*Ibid.*, p. 39)

Les années 1980 marquent un tournant dans la prise de conscience de l'importance grandissante des arts et de la culture à l'école. Cela se traduit, entre autres, par des changements dans les programmes de formation, mais aussi par l'apparition de nouveaux dispositifs éducatifs que ce soit en France (Rémigy, 2000, Kerlan, 2005c) ou au Québec (Lemerise, 2001, Turcotte, 2004). Selon Kerlan (2005c), « c'est l'âge des perspectives culturelles dans l'éducation scolaire, de l'enseignant "passeur" de culture, du "pédagogue cultivé" » (p. 3). Depuis, l'importance de la culture dans l'éducation n'a cessé d'augmenter :

Le développement des activités artistiques et des pratiques culturelles au sein du système éducatif, l'importance croissante que lui accordent, en France, les politiques éducatives et les acteurs de l'école, constituent sans aucun doute l'un des traits les plus remarquables des deux dernières décennies. (*Ibid.*, p. 5).

On assiste en particulier au développement des programmes impliquant conjointement les ministères de la Culture et de l'Éducation et des dispositifs de partenariat avec des intervenants et organismes culturels permettant de proposer aux enfants des activités culturelles « dans le prolongement et dans la complémentarité de l'école » (Rémigy, 2000, p. 30). On remarque alors que, même si les évaluations de ces dispositifs « se sont faites de manière dispersée », on peut souligner leur grande diversité et leur impact sur l'éducation des jeunes :

[...] l'encadrement d'activités multiples et souvent originales par des intervenants dans les locaux même de l'école – artistes indépendants mais aussi jeunes animateurs relevant d'associations - complété par une fréquentation de ressources culturelles hors de l'école, semble bien avoir des effets positifs sur le développement des enfants et leur perception de l'école [...] (*Ibid.*, p. 31).

Dans la prochaine section une attention particulière sera portée aux travaux qui ont essayé de cerner la place de la culture et des arts à l'école dans le contexte québécois.

2.1.2 Place de la culture et des arts à l'école au Québec

Suzanne Lemerise (2001) a retracé l'histoire de l'enseignement des arts au Québec depuis la fin du 19^{ème} siècle. Elle souligne un grand changement dans l'enseignement des arts opéré depuis le milieu des années 1950, qui donne davantage de place aux notions « de recherche, d'invention, d'expression personnelle, de personnalité créatrice, de respect du développement de l'élève » (*Ibid.*, p. 41). Ainsi, le paradigme de « l'élève géomètre » (*Ibid.*, p. 36) de la fin du 19^{ème} siècle, qui favorisait un savoir-faire en dessin à partir de la conception géométrique des formes, et celui de « l'élève observateur » (*Ibid.*, p. 38) de la première moitié du 19^{ème} siècle, où règne le dessin d'observation, laissent dans les années 1950 la place au paradigme de « l'élève créateur » dans lequel la personnalité créatrice de l'enfant est primordiale. De plus, les programmes des années 80 affirment que « la démarche artistique est fondée sur la discipline des arts plastiques [...] et que cette démarche comporte deux aspects aussi importants l'un que l'autre : "faire et voir l'image" » (*Ibid.*, p. 43). Depuis, les programmes de formation continuent de se baser sur ce paradigme de « l'élève créateur », y compris le programme de formation de 2001 (qui était au moment de l'écriture de cet article à l'étape de projet), où « le savoir-faire artistique demeure, mais où l'on définit plus clairement les étapes d'une démarche de création » (*Ibid.*, p. 43). Selon l'auteure, dans les années 2000, en plus de parler de créativité et de la création, « ce sont des concepts de démarche artistique et de communication qui apparaissent comme la nouvelle donne. » (*Ibid.*, p. 43).

Depuis les années 80 des liens forts se sont tissés entre le public scolaire et le monde de l'art, plus précisément avec l'art contemporain. Lemerise et Richard (1999) les ont étudiés et notent dans ces années-là un grand tournant en éducation avec l'apparition du paradigme de la « formation culturelle » (p. 17) qui comprend une prise de conscience des limites de l'enseignement basé uniquement sur l'expression individuelle. Le nouvel enseignement de l'art met l'emphasis sur « le pluralisme esthétique, le multiculturalisme, la valorisation de la tradition artistique, en même

temps que la promotion des nouvelles technologies de l'image et l'insertion de la culture de l'élève » (*Ibid.*, p. 18). On observe une augmentation significative de la fréquentation des lieux culturels, qui multiplient les programmes d'accès à l'art pour les écoles. C'est alors que non seulement les élèves sortent de l'école pour visiter les musées, les centres culturels et les regroupements d'artistes, mais en plus ils reçoivent les artistes directement à l'école grâce au programme *Les artistes à l'école* qui a vu le jour en 1986. Ce programme permet un contact direct avec les acteurs du milieu culturel et les créateurs contemporains.

Le programme actuel de formation de l'école québécoise, implanté en 2001 (Gouvernement du Québec, 2001), avait pour but de réformer l'enseignement à l'école primaire et secondaire pour qu'entre autres, les apprentissages réalisés à l'école soient « actuels et culturellement ancrés » (p. 4). Pour cela l'école a « un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (*Ibid.*, p. 4). Le programme souligne que « chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite » (*Ibid.*). Par ailleurs, il attribue une place privilégiée à l'enseignement des arts, qui « permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques. » (*Ibid.*, p. 190). Les arts sont naturellement porteurs de la dimension culturelle, « ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité. » (*Ibid.*).

De plus, en 2003, le Gouvernement du Québec a fait paraître le document « L'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouvernement du Québec, 2003) qui constituait un outil supplémentaire dévolu au personnel enseignant afin de l'aider à se représenter clairement la signification que peut prendre la culture à

l'école. Supposant que la construction de l'identité d'un élève est personnelle et sociale, mais aussi culturelle, les auteurs du document stipulent que « l'accès à des sources culturelles variées ainsi qu'à un vaste répertoire de connaissances contribue à la construction d'une vision du monde par l'élève. » (*Ibid.*, p. 3). Ainsi, « le contact avec la diversité ethnique et culturelle lui permettra de prendre conscience de son appartenance à sa collectivité et l'incitera à affirmer ses valeurs. » (*Ibid.*, p. 3). Trois axes d'intégration de la dimension culturelle y sont alors suggérés : l'exploitation des repères culturels du Programme de formation, l'exploitation des orientations et visées du Programme de formation dans lesquelles la dimension culturelle est déjà présente, et enfin, la collaboration avec des partenaires culturels de l'école. Il y est rappelé que cette collaboration est devenue particulièrement aisée grâce à la mise en place d'un partenariat culture-éducation entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications, qui a, entre autres, facilité la participation des partenaires culturels dans les enseignements et les rencontres directes entre les élèves et les artistes au sein de l'école. Selon le document, les activités faisant intervenir les artistes en collaboration avec les écoles aident les élèves « à prendre conscience des caractéristiques qui sous-tendent une pratique artistique et les métiers qui y sont rattachés. Elles lui font de plus découvrir la richesse de son environnement culturel et lui permettent de s'approprier les œuvres. » (*Ibid.*, p. 36).

2.1.3 Contribution des projets avec des intervenants culturels à l'intégration de la dimension culturelle à l'école et à la formation des jeunes

Maintenant que les cadres formels incluant les programmes de formation à l'école appuient l'idée de l'importance des arts à l'école et de l'intégration de la dimension culturelle dans les apprentissages, il est intéressant de savoir comment cela est vécu sur le terrain et les retombées que cela représente pour les enseignants et les élèves. Dans les dernières années un certain nombre de chercheurs (Lemonchois, 2007,

Chéné et Saint-Jacques, 2005, Saint-Jacques *et al.*, 2002, Turcotte, 2004) se sont intéressés aux façons dont les enseignants définissent et mettent en œuvre les apprentissages culturellement ancrés et aux impacts des projets en lien avec des intervenants culturels (par exemple les artistes) sur le travail des enseignants et l'éducation artistique et culturelle des jeunes. Chéné et Saint-Jacques (2005) constatent que pour les enseignants, « la notion de culture est devenue plurielle et que les positions sur la culture sont partagées » (p. 75). Ce qui implique, comme le signalent Saint-Jacques *et al.* (2002) que les manières d'intégrer la dimension culturelle dans les apprentissages sont également variées.

Turcotte (2004) a étudié la contribution du milieu culturel à l'éducation des jeunes et affirme que les offres des intervenants culturels « favorisent des rencontres de qualité au pouvoir éducatif puissant » (p. 141). Elle souligne que ces rencontres « sont des moments privilégiés d'échanges », d'une part avec un artiste « transportant avec lui sa culture personnelle (choix de vie, valeurs, croyances) et sociale (expérience professionnelle, statut) » et d'autre part, des œuvres « révélatrices d'idées, d'aventures humaines, de visions du monde que l'on voudrait assez significatives pour l'intérêt du jeune et pour que son sentiment d'appartenance soit éveillé dans le but de récidence » (*Ibid.*, p. 145). En considérant la définition de la culture sous l'angle du rapport à soi-même, à l'autre et au monde, la chercheuse estime que les projets en lien avec un artiste professionnel (de danse dans son cas) permettent aux élèves de développer et d'affirmer ces rapports : à soi-même, en reconnaissant « ses propres capacités physiques, psychiques, son potentiel expressif », en donnant à l'élève « la chance de se forger une image différente de celle qui nous est trop souvent imposée par les messages sociaux » (*Ibid.*, p. 135) ; à l'autre, qui est artiste, qui partage « des préoccupations similaires à celles des jeunes, qui peuvent être personnelles, sociales ou universelles » (*Ibid.*) ; enfin, au monde, à travers la compréhension des œuvres qui est facilitée par la transmission « des clés de lecture » de celles-ci (*Ibid.*, p. 126). Turcotte (2004) souligne que « l'échange "artistique" avec le jeune contient une

dimension qui dépasse l'acquisition des techniques, notions ou autres. Elle contient une dimension de partage de sens. » (*Ibid.*, p. 135).

Karen Hume (2006) a présenté une étude de plusieurs années du programme canadien GénieArts qui permet le développement de projets à caractère artistique et culturel dans le milieu scolaire en collaboration avec les enseignants et les artistes professionnels. Le but de l'étude était de comprendre l'impact des projets dans l'engagement de l'élève vis-à-vis des apprentissages scolaires. Un des rapports de l'étude (Hume, 2012) considère un projet de recherche pilote qui a été mené dans des commissions scolaires anglophones du Québec entre 2009 et 2012. Ces projets ont été offerts dans des écoles primaires et secondaires de la province permettant la collaboration avec les artistes professionnels afin d'enseigner les matières du cursus scolaire à travers les productions artistiques. Le rapport met en évidence l'amélioration de l'engagement à l'apprentissage des élèves. Le projet GénieArt créait

un changement au niveau des dynamiques et de l'environnement en classe et [...] un impact tout particulièrement important sur l'engagement des élèves qui éprouvaient souvent des difficultés avec des tâches quotidiennes dans la classe. (*Ibid.*, p. 3).

Ainsi, ces projets représentent pour les élèves en difficulté « une occasion spéciale de voir les apprentissages d'un œil positif » (*Ibid.*, p. 7).

Pour sa part, Lemonchois (2007) a étudié l'impact des projets artistiques et culturels avec un artiste sur le travail des enseignants et sur la dimension culturelle des enseignements. L'auteure constate que même si les enseignants ne peuvent donner une définition homogène de la dimension culturelle des enseignements, l'intégration de la dimension culturelle change effectivement leur travail. Selon la chercheuse, le projet artistique faisant intervenir une galerie d'art et un artiste à l'école, avait un impact sur plusieurs aspects de l'enseignement. Par exemple, les enseignants disent « apprendre à mieux connaître les élèves lors du projet », qui est « une occasion de voir une facette de leur personnalité que les activités scolaires ne leur permettent pas

toujours de découvrir » (p. 6). Le projet a aussi un impact sur les élèves qui « s'écoutent et apprennent à évaluer les travaux des autres en reprenant les méthodes développées à la galerie », et ces impacts ont des répercussions sur le travail enseignant également : « grâce aux activités développées lors du projet, il devient plus facile de travailler avec les élèves et que leur motivation permet à l'enseignant d' "aller plus loin" dans les apprentissages » (*Ibid.*, p. 6).

2.2 Résidences d'artistes à l'école

2.2.1 Définitions des résidences d'artistes

Les résidences d'artistes, et plus particulièrement, les résidences d'artistes à l'école existent dans différents pays depuis quelques dizaines d'années. Selon Shaw (2011) les résidences d'artistes à l'école, apparues aux Etats-Unis, ont pris de l'ampleur depuis les années 1970, permettant « art experiences for children and support teacher professional learning » (Shaw, 2011, p. 2). Le travail de l'artiste en collaboration avec l'enseignant est devenu reconnu en tant que travail d'artiste professionnel.

Il est difficile de trouver une définition précise de ce dispositif car les différentes études nomment « résidences d'artistes » des dispositifs variés, dont la plupart signifient simplement la présence de l'artiste à l'école quelle que soit sa mission. Néanmoins, on peut se référer à la description proposée par Jean-Rodolphe Loth (2005), qui semble comporter des composantes communes à la plupart des dispositifs de résidences. Selon l'auteur, une résidence d'artiste a deux composantes : le déplacement de l'artiste dans un lieu qui n'est pas celui du « Monde de l'art » et les interactions avec le public organisées ou provoquées par ce déplacement de l'artiste et le nouveau contexte de création.

Ainsi, une résidence d'artiste est « l'installation temporaire, dans un contexte qui n'est pas nécessairement spécifique au « Monde de l'Art », d'un artiste invité à déplacer son lieu de création et à continuer, en affrontant les contraintes de ce nouveau site, sa démarche » (*Ibid.*, p. 1). Il s'agit d'une expérience bien particulière, d'« une expérience d'itinérance », que l'artiste fait « en consentant à vivre la « délocalisation » de son atelier et à risquer la visibilité de sa démarche de création ». Par ailleurs, « en accord avec l'artiste, le site d'accueil de la résidence, organise des circonstances de rencontres et de découverte, des moments d'échanges ».

Les résidences d'artistes peuvent être organisées dans différents lieux : au musée (Grobe, 2010), à l'école primaire ou secondaire (Williams, 2011, Loth, 2005, Lousignant, 2011, Bumgarner, 1994) ou encore dans les organismes du réseau de la santé¹⁰. Les échanges peuvent être de nature variée : des rencontres avec le public, des visites d'atelier, ou encore la participation à différentes activités à caractère éducatif. C'est d'ailleurs selon cette deuxième composante de la résidence qu'une grande diversité des modalités se déploie entre deux extrémités où, d'un côté, le public est témoin de la création, de l'art « alors qu'il se fabrique, et qu'il est en question à côté de soi » (Loth, 2005), et d'un autre côté, le public est un participant actif et créateur lui-même (Williams, 2011, Lousignant, 2011). Mais quel que soit le type d'interactions entre l'artiste et le public, cette communication est soulignée comme étant primordiale.

Allison H. Grobe (2010) relève l'importance des liens à créer entre l'artiste et les enfants :

By allowing students to interact with contemporary artists who are producing work today, they are given the opportunity to experience the entire creative process and understand and analyze current pieces of art with this knowledge. (Grobe, 2010, p. 16).

¹⁰ <http://www.c2sarts.org/>.

Ainsi, les résidences à l'école étudiées par Shaw (2011) font appel à des artistes professionnels pour des périodes de courte ou longue durée (plusieurs semaines, voir plusieurs années) dans le but d'organiser des projets d'art intégrés au cursus scolaire et adaptés aux besoins de l'école : « An arts residency has the common structure of an artist being hired for their expertise in an art form to work with teachers and children in a school, but each residency becomes distinctive as the partners make adaptations to fit the conditions and needs of the specific partnership. » (p. 55).

Les résidences développées à Lyon, en France, sont une collaboration de longue durée (12 heures hebdomadaires durant 20 semaines pendant 3 ans)¹¹ entre artistes professionnels et enseignants des écoles maternelles, qui vise le partage de la démarche de l'artiste et le changement des pratiques scolaires initié par ce partage (Kerlan, 2004).

Pour la définition des résidences d'artistes au Québec, on peut se référer à l'article de Lusignan (2011) qui décrit les résidences d'artistes à l'école proposées par l'organisme *C2S Arts et Événements*, basé à Montréal. Lors de ces résidences l'artiste s'installe à l'école, où un local de classe lui sert d'atelier. Les classes participantes viennent visiter l'atelier à plusieurs reprises au cours de la résidence pour observer le travail de l'artiste et échanger avec lui. Par la suite, accompagnés par l'enseignant spécialisé en arts plastiques, les enfants créent leurs propres œuvres. À la fin de la résidence, les œuvres des élèves et de l'artiste sont exposées dans un lieu de diffusion professionnel, comme par exemple à la *Maison de la Culture Maisonneuve*. Selon l'auteur, « l'objectif principal du projet est d'initier les élèves au processus de création ». Pour illustrer son propos, il cite Serge Marchetta, artiste et fondateur de *C2S Arts et Événements* :

¹¹ <http://www.eal.lyon.fr/>

On démystifie le travail de l'artiste, en plaçant les élèves en contact avec son travail, et on les sensibilise aux différentes phases du processus de création. On les amène aussi à se rendre compte que ce processus est présent dans la vie courante et dans toutes les sphères d'activité. (Lousignant, 2011, p. 2).

Ces résidences sont alors définies avec deux volets clairs : le volet de création de l'artiste et le volet des ateliers avec les enfants qui peut être animé par une personne intermédiaire entre l'artiste et l'enseignant.

2.2.2 Rôle de l'artiste à l'école

La multiplication des partenariats culture-éducation et la participation des artistes, des organismes culturels ou des musées dans différents dispositifs au sein de l'école, a fait apparaître un réel besoin pour une définition de la mission de chacun dans le but comprendre les nouveaux enjeux liés à ces dispositifs. Le livre « Éducation artistique à l'école » (Ardoin, 1997) propose une réflexion sur l'enseignement des arts plastiques à l'école pour, entre autres, identifier clairement la mission du personnel enseignant et des autres partenaires, tels que les artistes. L'auteur signale que l'ouverture de l'école à la culture artistique « via des institutions, via les artistes eux-mêmes » n'a des fois « rien d'un réel partenariat » (p. 31). Elle fait part des collaborations avec des tensions, des résistances chez les enseignants face aux « professionnels de la culture auprès desquels les enseignants du primaire, tout particulièrement, se sentent démunis, incompetents, dépassés » (*Ibid.*, p. 31). Pour l'auteur il est primordial de clarifier la question de la posture de chaque partenaire, car « l'artiste, le médiateur culturel et l'enseignant n'exercent pas le même métier » et « ils n'ont pas la même posture face à l'art et au public » (*Ibid.*, p. 31).

Différents auteurs (Williams, 2011, Upitis, 2005, Ardouin, 1997, Kerlan, 2004 et 2005a, Filiod, 2008, Turcotte, 2004) se sont penchés sur la question du rôle de l'artiste, de sa place à l'école, de sa posture en lien avec le rôle de l'enseignant.

Nicole Turcotte (2004), elle-même enseignante de danse, décrit la place des ateliers de danse avec un artiste et leur différence par rapport aux ateliers en classe : « Même si les situations proposées par les artistes semblaient parfois très similaires à celles suggérées en classe, je me rendais compte qu'un contact direct avec la démarche authentique de l'artiste avait un impact important auprès d'eux » (p. 2). Alain Kerlan (2005a) insiste sur l'importance de la posture de l'artiste qu'il qualifie de chef d'orchestre, « position centrale au sein de l'équipe pédagogique » (p. 144) et souligne une différence nette entre l'artiste et le pédagogue : l'artiste peut changer de posture à tout moment et redevenir artiste, faire appel à cette autre identité. Pour définir le rôle de l'artiste, Kerlan (2005a) rejette le modèle de « collègue spécialiste » car « son rôle va un peu au-delà de cette expertise », et son apport « englobe toutes les dimensions de l'école » (p. 144). La présence de l'artiste « insuffle une dynamique dans les apprentissages scolaires et dans le travail pédagogique en le renouvelant "de l'intérieur" » (*Ibid.*, p. 144). Elle « nourrit l'imagination pédagogique, on s'inspire de ce [que l'artiste] fait pour la suite de la classe » (*Ibid.*, p. 148).

Voici comment le chercheur voit la façon de travailler de l'artiste avec les enfants :

[...] l'artiste demande plus à chaque enfant ; plus par rapport aux normes psycho-pédagogiques habituelles. [...] Pourquoi ? Parce que l'exigence ne renverrait pas à une norme collective - inévitable en situation proprement scolaire -, mais à une confrontation avec soi-même : de l'ordre du défi, de l'épreuve plutôt que du problème. (Kerlan, 2005a, p. 149).

Pour J. P. Filiod (2008) le travail de l'artiste présente « plusieurs facettes » qui créent des passerelles entre des « identités professionnelles », celle de l'artiste et celle de l'enseignant. Il stipule qu'il s'agit dans le cas des résidences d'artistes d'un nouveau métier : « artiste petite enfance » (p. 98). Selon lui, l'artiste investit l'espace de l'école à sa façon, ce qui le fait interagir avec un grand nombre d'acteurs comme les enfants, les parents, le service de garde ou encore les bibliothécaires. Mais ce nouveau métier n'est pas sans difficultés, la complexité des relations du couple

artiste/enseignant met en évidence les tensions qui peuvent survenir lors des résidences d'artistes. Selon l'auteur, parler du couple artiste/enseignant signifie automatiquement que l'artiste n'est pas un enseignant et vice versa. S'appuyant sur des témoignages d'enseignants, il précise comment le non-respect des rôles de chacun peut être dommageable pour les uns, et inversement, comment le fait de rester cantonné dans ses frontières peut être contraignant pour les autres. Ce métier où le travail artistique est « contextualisé » exige des artistes de nouvelles « compétences artistiques et pédagogiques [...] qui sont des compétences techniques mais aussi sociales et relationnelles » (Filiod, 2008, p. 98).

Dans le livre « Travailler avec les artistes plasticiens » Roy, Filadelli et Matteuci (2001) ont étudié les rôles des participants en fonction de leurs apports au projet. Anne Roy est professeure des écoles, maître formateur, et Elena Filadelli et Costanza Matteuci sont des artistes plasticiennes. Les auteures y expliquent leurs raisons de monter un projet de partenariat artiste/école en précisant comment elles voient le rôle de l'artiste. Selon elles, l'enseignant est intéressé de faire appel à un artiste non seulement pour son savoir-faire technique (l'enseignant peut en posséder également) mais « pour un autre éclairage aux activités artistiques pratiquées en classe » (Roy *et al.*, 2011, p. 13). Il accorde une grande importance au statut de l'artiste en tant qu'artiste :

Le statut particulier de l'artiste permet de faire émerger, avec toute la liberté nécessaire, le processus de création chez l'élève. Ceci reste vrai, y compris lorsque l'enseignant a une pratique personnelle, car la différence essentielle réside dans la place et la fonction que l'enseignant occupe dans la classe (autorité, transmission de savoirs scolaires) qui incite souvent l'élève à pratiquer, malgré lui, une sorte d'autocensure. (*Ibid.*, p. 13).

L'apport de l'artiste se trouve dans l'ouverture car « il fait découvrir un autre univers aux enfants mais aussi à l'enseignant » (*Ibid.*, p.14). Il propose l'accès à « une langue, à un mode d'expression différents », fait découvrir de nouvelles possibilités aux enfants et enseignants.

L'espace de liberté offert à l'enfant doit être suffisamment vaste pour que toute réponse plastique donnée par l'enfant soit acceptée comme « bonne » et considérée comme une étape du parcours plastique. On ne peut donc pas parler d'erreur car il n'y a pas de réponse plastique erronée. (*Ibid.*, p. 35).

Si Kerlan (2004) estime qu'il faut « que l'artiste soit et demeure artiste : l'artiste n'a de chance d'être « éducateur » à sa manière qu'à condition d'être pleinement lui-même. » (p. 70), J. P. Filiod (2008) soutient que son rôle peut évoluer et que l'artiste se transforme et modifie sa pratique : sans remplacer le pédagogue, il enrichit sa pratique artistique avec des gestes qu'il puise dans la réalité éducative de l'école.

Ardoïn (1997) souligne qu'il existe souvent des ambiguïtés dans la définition de la posture de l'artiste, du médiateur culturel et de l'enseignant, même s'ils n'exercent pas les mêmes métiers et « leur posture respective, constitutive de leur identité professionnelle, n'est absolument pas la même » (p. 32). La chercheuse tente de définir les postures respectives de l'artiste et de l'enseignant :

[...] la posture de l'artiste [...] est de faire, de réfléchir ce faire, de produire des œuvres et des savoirs. L'artiste peut, bien sûr, permettre à des enfants de partager son expérience, mais cette préoccupation éducative ne constitue pas la particularité de sa posture et de son rapport au monde (*Ibid.*, p. 32).

L'artiste ne change pas de posture lors des échanges avec les enfants à l'école :

Venir à l'École peut être aussi l'occasion pour l'artiste d'avoir, grâce aux questions des élèves ou de l'enseignant, des idées nouvelles, un autre regard sur sa pratique. Une fois rentré dans son atelier, celui-ci entamera peut-être de nouvelles recherches, fort de cette expérience, ou au contraire n'en aura cure pour son travail. Mais l'artiste ne cherchera pas à comprendre et à trouver des remédiations à propos de cet élève qui a peur de la peinture ou de celui-ci qui ne veut rien faire d'autre que décalquer des figurines de Walt Disney ou des Manga. (*Ibid.*).

Pour Ardoïn (*Ibid.*), à la différence de l'artiste, l'enseignant est responsable des apprentissages des élèves :

L'enseignant est celui qui aide l'élève à se construire des outils, outils conceptuels ou concrets, pour que celui-ci puisse avoir accès à l'ensemble de son patrimoine artistique, pour que cet accès lui donne une relative autonomie et l'émancipe. (p. 33).

Uptis (2005) admet que le rôle de l'artiste à l'école est complexe et qu'il n'est pas surprenant que les administrateurs jugent que la sélection des artistes est un élément crucial du succès de ce type de programmes. Dans son étude, l'auteure a interrogé quatre administrateurs qui disent avoir affiné leurs critères de sélection d'artistes avec le temps. Ils suggèrent, en particulier, les critères suivants : l'artiste doit vouloir prendre le rôle de l'artiste-éducateur, « comprendre sa forme d'art assez bien pour être en mesure de la partager avec enseignants et enfants » (*Ibid.*, p. 9, traduction libre); être volontaire dans la construction relationnelle avec les participants et comme l'a dit un administrateur « check their egos at the door » (*Ibid.*). Par ailleurs, les artistes doivent s'intéresser aux programmes d'éducation de l'état et de la province, et travailler étroitement avec les enseignants. Ainsi l'auteur estime que les artistes en résidence doivent posséder de grandes qualités relationnelles, être ouverts au dialogue et prêts à s'adapter aux conditions de travail à l'école.

Pour terminer cette section, je voudrais citer Williams (2011) qui fait part des commentaires des élèves pour démontrer leur grande satisfaction du travail accompli avec un artiste en résidence : « Hot glue, the smell of Art; the smell of accomplishment » (p. 41).

2.2.3 Collaboration entre l'artiste et l'enseignant

La question de la collaboration entre l'artiste en résidence et l'enseignant est mise en avant par plusieurs études (Williams, 2011, Kerlan, 2005b, Shaw, 2011). Elle y apparaît aussi bien comme l'un des critères de réussite (Williams, 2011, Bumgarner,

1994, Shaw, 2011) que comme un problème potentiel (Williams, 2011, Upitis, 2005, Roy *et al.*, 2001). Pour Williams (2011) la collaboration entre l'artiste et l'enseignant et le respect mutuel sont des critères de réussite d'une résidence, alors que des études telles que Shaw (2011) et Upitis (2005) stipulent que cette collaboration exerce une influence majeure sur les pratiques des uns et des autres.

Selon Roy *et al.* (2001), pour que la collaboration entre l'artiste et l'enseignant soit réussie

l'artiste doit garder un statut d'intervenant extérieur. Ce rôle est essentiel pour le bon déroulement de l'atelier : l'artiste apporte la dimension culturelle et l'ouverture vers l'extérieur qui permettent aux élèves de se libérer des contraintes scolaires et formelles et d'élaborer un questionnement et des solutions qui leur sont propres. (p17).

Ainsi les rôles de chacun doivent être clairement définis : l'intervention de l'artiste est un événement, qui s'appuie sur des apprentissages scolaires. En même temps l'enseignant assure la gestion de la classe par rapport aux règles définies conjointement avec l'artiste (disposition des tables, autorisation de se déplacer ou de parler en classe etc.). L'autorité se trouve ainsi partagée. Pour Roy *et al.* (*Ibid.*) deux difficultés principales (« grains de sable ») sont à souligner dans la mise en place de tels dispositifs. La première est que l'enseignant peut vouloir garder seul le contrôle du projet et l'artiste devient alors un « prestataire de services » apportant des connaissances techniques. L'autre possibilité est que l'artiste propose un projet « clés en mains » mais déconnecté de la vie de la classe, risquant de rester stérile au niveau des résultats espérés par l'enseignant.

La collaboration artiste/enseignant a des impacts sur les pratiques respectives des participants. Shaw (2011) analyse un partenariat entre l'artiste et l'enseignant dans le cadre de résidences à l'école primaire et conclut que les résidences d'artistes offrent aux enseignants des opportunités professionnelles propices à l'innovation et à l'expérimentation. Il identifie, d'une part, ce que les enseignants apprennent lors des

résidences et, d'autre part, comment le contexte de l'école influe sur ces apprentissages. Selon l'auteur, ils trouvent des stratégies pour aider les élèves à travailler avec l'artiste et constatent de nouvelles habiletés chez eux. Ils découvrent les effets cognitifs des activités artistiques et des façons d'étendre les idées artistiques à leur propre enseignement. L'auteur précise que les enseignants comprennent l'importance de la collaboration avec l'artiste, et qu'il existe un lien entre les relations créées et les opportunités d'apprentissage pour les enseignants.

Par ailleurs, la collaboration artiste/enseignant a un impact sur la pratique de l'artiste. Selon l'étude de Upitis (2005), environ la moitié des artistes qu'elle a interrogés sont devenus « plus conscients et plus sensibles envers les besoins et les combats auxquels les éducateurs font face de façon quotidienne » (Upitis, 2005, p. 5, traduction libre). Les artistes confirment que travailler avec les enseignants dans leur classe a changé positivement leur attitude envers ces derniers. Les artistes étaient étonnés de voir comment les enseignants s'approprient les idées apportées pour les étendre à d'autres horizons. Ils ont appris à apprécier la patience et l'organisation des éducateurs. Souvent cette collaboration a mené au développement de nouvelles habiletés chez l'artiste (patience, flexibilité dans le contexte de la classe, gestion de classe, aspects relationnels entre les élèves et l'enseignant (*Ibid.*, p. 5).

Néanmoins l'auteure cite des exemples où la collaboration entre artistes et enseignants n'a pas eu d'effets positifs : certains artistes n'ont pas senti que leur travail était apprécié par les enseignants, d'autres disent que leur pratique artistique se trouvait déformée par le système scolaire, ou alors que seuls les aspects pouvant être liés directement à d'autres matières étaient retenus par les enseignants au détriment des aspects purement artistiques (*Ibid.*, p. 6).

Filiot (2008) note que les relations entre l'artiste et l'enseignant évoluent au cours de la résidence. D'un côté, l'artiste s'imprègne de la réalité éducative et trouve sa propre façon de « verbaliser » son « intention ». Pour sa part, l'enseignant intègre une

certaine pratique artistique : « on focalise moins sur les productions matérielles en tant que productions finales, on admet l'importance du « hasard » et de « l'incertitude » [...] » (*Ibid.*, p. 96).

2.2.4 Difficultés et conditions de réussite d'une résidence

L'apparition et le développement de différents programmes de soutien aux artistes en résidence dans les écoles des Etats-Unis ont été retracés par Williams (2011) qui se pose la question des conditions assurant leur réussite. Dans ce but il a effectué d'abord une recension des écrits sur les résidences du programme *National Endowment for the Arts* (NEA), et sur les résidences du programme *Learning Through Art* du musée *Solomon R. Guggenheim*. Par la suite il a participé lui-même à des résidences à titre d'artiste dans deux écoles de Virginie pour étudier la mise en place des conditions de réussite de la résidence.

Williams s'appuie sur l'étude de Bumgarner (1994) « Artists in the Classrooms: The Impact and Consequences of the National Endowment for the Arts » pour dresser un portrait des succès et des difficultés de ce programme. Parmi des difficultés on peut noter la durée des résidences, la difficulté de collaboration avec le personnel de l'école, le manque de liens avec le programme de l'école, ou la définition même de la résidence proprement dite. Toujours pour Bumgarner (1994), les conditions nécessaires à une résidence réussie sont une bonne intégration de la résidence dans le programme de l'école, l'implication de l'enseignant, le lien fort de la résidence avec le projet pédagogique de la classe. Elle souligne également qu'il n'est pas suffisant d'exposer les élèves à l'art de l'artiste et que les échanges avec l'artiste doivent être soigneusement préparés.

C'est en considérant les recommandations de Bumgarner (1994) que Williams élabore son propre projet de résidence et développe sa planification détaillée. Il

insiste sur l'importance de la planification :

After researching successful residency programs, the main theme that I saw reoccurring was planning. The plan for the residency keeps the topic to be covered focused and sets a direction for the entire residency (Williams, 2011, p. 22).

De plus, il estime que cette planification doit se faire non seulement pour les activités de l'artiste mais inclure également la participation de l'enseignant.

À la suite de l'étude des résidences antérieures et de la réalisation de ses propres expériences, Williams (*Ibid*) conclut que « planning, collaboration, and integrated lessons are three important factors that I have found in the research as essential elements that yield successful residencies » (p. 23). Il énumère les difficultés qui peuvent survenir (p. 25) :

- une définition peu claire de ce qu'on entend par résidence d'artiste à l'école ;
- le « fossé culturel » entre l'artiste et la structure de l'école ;
- le fait que l'artiste a besoin de soutien de la part de l'enseignant ;
- le problème de l'espace de travail et de stockage ;
- le fait que certains artistes ont besoin de formation en gestion de classe ;
- le fait que les artistes doivent avoir une représentation claire de ce qu'est une école.

En ce qui concerne les meilleures pratiques qui assurent la réussite de la résidence, on note (p. 24) :

- l'importance de se focaliser sur l'impact de la résidence sur les élèves ;
- le lien et le respect entre l'artiste et l'enseignant ;
- l'importance d'inclure l'enseignant d'art dans la résidence ;
- la collaboration entre l'artiste et l'enseignant ;
- la planification entre l'artiste et le spécialiste en arts ;
- un partage clair des responsabilités entre l'artiste et l'enseignant ;
- un accord au début de la résidence sur ce qui sera important au cours de celle-ci ;
- des interactions multiples avec le même groupe d'élèves.

2.2.5 Retombées de la résidence sur la pratique de l'artiste

Cet aspect ne semble pas avoir fait souvent l'objet d'études. Néanmoins, certains travaux contribuent à l'éclairer. Dans l'article « Experiences of Artists and Artist-Teachers Involved in Teacher Professional Development Programs » (Upitis, 2005), l'auteure analyse les expériences des artistes et des artistes-enseignants qui ont participé à deux programmes d'éducation artistique impliquant un partenariat entre artistes et école. À travers des entretiens avec les artistes, enseignants, administrateurs, la chercheuse a abordé des thèmes tels que l'impact de cette expérience sur le travail d'artiste, la vision de l'artiste du défi de l'éducation contemporaine, ou encore le changement de sa perception du métier d'enseignant. L'article se concentre sur deux programmes de développement professionnel : *Learning Through The Arts* (LTTA)¹², programme national canadien, et le programme offert par le centre *Kentucky Center for the Arts*, aux États-Unis. Il précise que le programme LTTA, établi depuis 1994, permet d'inviter des artistes professionnels dans les écoles pour créer un contenu qui intègre les arts dans les apprentissages d'autres matières. Les artistes et les enseignants travaillent ensemble pour élaborer des situations d'apprentissage et des programmes scolaires adaptés. Les artistes participent à des activités en classe, qui peuvent être ensuite reprises et approfondies par les enseignants. C'est un partenariat à long terme entre enseignants et artistes, qui encourage un dialogue entre tous les participants. Pour sa part, le centre *Kentucky Center for the Arts* a une grande variété de programmes éducatifs mettant en lien les artistes, les enseignants et les organismes artistiques, et qui sont des opportunités de développement professionnel pour les enseignants. Les données de cette étude ont été collectées pendant quatre ans à travers des questionnaires, des

¹² <https://learning.rcmusic.ca/fr/lta>

entretiens individuels et de groupe avec des artistes, artistes-enseignants, enseignants, directeurs de programmes, administrateurs.

Selon l'auteure, pour la plupart des artistes il s'agit d'influences positives de l'expérience à l'école sur leur pratique artistique. Elle donne les exemples suivants : améliorations des habiletés techniques dans un domaine particulier, dû au travail dans ce domaine avec enseignants et étudiants ; développement de nouvelles idées suite aux ateliers en classe ; impacts sur l'attitude dans les pratiques artistiques (les artistes disent devenir plus confiants en eux-mêmes) ; amélioration des compétences interpersonnelles ; amélioration de la compréhension d'autres formes d'art à travers le travail avec des artistes d'autres domaines.

Certains artistes disent néanmoins qu'il n'y a pas eu d'impacts sur leur pratique artistique suite à la participation à ces programmes. Environ la moitié des artistes sont devenus « plus conscients et plus sensibles envers les besoins et les combats auxquels les éducateurs font face de façon quotidienne » (p. 5, traduction libre). Certains artistes ont pris conscience de l'incompatibilité de l'impression d'intemporalité du processus de création avec la composition de la journée scolaire : « When I am involved in art-making, I lose all track of time. But that's not a reality in the classroom. So, when I do art with students, I have no clock in my classroom. I want students to be in another space » (*Ibid.*, p. 6). D'après l'auteure, la majorité des artistes, les artistes-enseignants et les enseignants ont insisté sur le manque de temps pour planifier les sessions avec les élèves. Les artistes « ne peuvent pas toujours prédire le temps qu'un certain processus va prendre, et que la fluidité de la démarche artistique ne s'accorde pas toujours bien avec « les emplois du temps de 40 minutes » » (*Ibid.*, p. 6, traduction libre). Certains artistes ont exprimé des craintes que la nécessité de faire le lien entre les arts et les autres matières pouvait compromettre la liberté de créer et de poursuivre un processus artistique soutenu. D'autres trouvaient

qu'au contraire, l'idée de chercher de nouvelles approches d'enseignement était intéressante.

Upitis (2005) démontre que les retombées de la résidence sur la pratique de l'artiste peuvent être très variées, bénéfiques pour certains artistes, négatives ou inexistantes pour d'autres. Dans ce dernier cas, cela semble lié aux contraintes que le modèle d'intervention impose, comme par exemple le temps ou de la nécessité de lier les arts à d'autres domaines d'apprentissage.

Dans ce chapitre, les écrits qui traitent du sujet des résidences d'artistes à l'école ont été résumés. Ils ont été présentés selon les aspects suivants : culture et éducation, la place de la culture à l'école au Québec, les définitions de ce qu'est une résidence d'artiste à l'école, le rôle de l'artiste en résidence, la collaboration des artistes et enseignants, les difficultés et les éléments facilitant la réussite de la résidence et enfin, les retombées des résidences sur la pratique de l'artiste. Même s'il y a eu peu de recherches menées sur les résidences d'artistes au Québec, les travaux sur les dispositifs d'artistes à l'école d'ici et d'ailleurs permettront d'approfondir l'analyse des données qui suit.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre seront présentés des éléments de la méthodologie choisie pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Il s'agit de la recherche qualitative et plus précisément de la recherche-action. Seront d'abord exposées les bases de l'approche qualitative et de la recherche-action ainsi que les arguments qui ont justifié leur choix. L'étape d'échantillonnage, les modes de collecte de données, ainsi que leur analyse et leur traitement seront détaillés, suivis des aspects éthiques de la recherche.

3.1 Approche qualitative

Afin de répondre à mes objectifs de recherche j'ai privilégié la recherche qualitative. Cette approche vise à comprendre les phénomènes sociaux et humains dans la réalité des personnes que le chercheur côtoie (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, Mucchielli, 2002, Van der Maren, 2003). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent la recherche qualitative/interprétative comme suit :

Approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. (p. 318)

Par ailleurs, c'est une forme de recherche où les résultats de recherche se construisent de façon conjointe entre le chercheur et les participants :

[...] une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. (Savoie-Zajc, 2011, p. 128).

À la lumière des définitions de la recherche qualitative, j'estimais que cette approche était adaptée à ma problématique de recherche car elle me permettait de mieux comprendre le sens de ma pratique artistique en étant plongée dans la réalité d'une résidence d'artiste en milieu scolaire. En étant artiste et en même temps participante à la recherche, cette approche me plaçait au cœur de l'action, en interaction avec d'autres participants, pour mieux saisir le sens de la réalité de la résidence d'artiste. Cela permettait d'un côté, d'exprimer mon point de vue d'artiste et, de l'autre côté, de le confronter à celui des enseignants, dans le but de construire un sens commun dans lequel tous les participants se reconnaissent.

La recherche qualitative est « éclectique dans ses choix d'outils de travail » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 318), néanmoins c'est un processus rigoureux qui suit des phases définies que l'on peut exposer comme suit. Le point de départ du chercheur est une question de recherche qui se précise au fil du temps. Le processus de recherche comporte trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte des données, l'analyse inductive des données. Ce processus étant dynamique, les phases se répètent en cycle jusqu'à la saturation des données, jusqu'à ce que le chercheur estime que les données ne sont plus enrichies. En fonction des critères provenant du cadre théorique, le chercheur fait des choix concernant les caractéristiques des personnes qui participeront à l'étude. Durant la phase de collecte des données, le chercheur emploie des stratégies d'interaction avec les participants, parmi lesquelles on peut nommer l'entrevue (dirigée, semi-dirigée ou non dirigée), les questionnaires, l'observation

(participante ou non-participante). Une autre façon de collecter des données est d'avoir recours à du matériel écrit. Dans la phase d'analyse des données, le chercheur tente de donner un sens aux données accumulées et de trouver des liens entre celles-ci. L'analyse de données sera qualifiée d'inductive, inductive modérée ou inductive délibératoire selon la place que le cadre théorique y prend. Pour terminer cette courte description de l'approche qualitative, il est important de préciser qu'il existe des critères permettant de juger de la rigueur de ce type de recherche comme, par exemple, la triangulation où le chercheur combine plusieurs perspectives, telles que le retour aux participants, plusieurs méthodes de collecte de données ou des cadres théoriques différents (Savoie-Zajc, 2011).

La recherche qualitative se décline en plusieurs approches : étude de cas, recherche-action, recherche évaluative, etc. Dans la prochaine section, je donnerai plus de détails sur l'approche privilégiée dans le cas de cette étude : la recherche-action. Je préciserai également comment cette approche se décline dans mon cas de recherche, dans les trois phases du processus (l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données).

3.1.1 Recherche-action

J'ai choisi d'effectuer une recherche-action qui permet d'analyser les besoins des participants de la résidence d'artiste sur le terrain, d'améliorer et de faciliter la mise en place de ce dispositif, et de produire des connaissances approfondies sur ce modèle d'intervention de l'artiste. Cette approche est centrée sur la résolution d'un problème. Pour Van der Maren (2003), « une des caractéristiques de la recherche-action est son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte dans lequel elle est entreprise » (p. 84).

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) proposent la définition suivante de la recherche-action :

Pratique méthodique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des améliorations, de contribuer au développement professionnel des intéressés et d'approfondir les connaissances sur cette situation (p. 318).

Comme la recherche action est centrée sur la résolution d'un problème, elle a trois finalités (Guay et Prud'homme, 2011) :

- ACTION : apporter un changement, une amélioration dans une situation pédagogique donnée ;
- FORMATION : contribuer au développement du personnel impliqué ;
- RECHERCHE : améliorer l'état des connaissances concernant cette situation pédagogique.

Selon les auteurs, la démarche de la recherche action est dynamique car elle nécessite plusieurs ajustements au cours de l'étude. Elle passe par les étapes suivantes : définition d'un problème, définition d'un état désiré, conceptualisation d'un plan, mise en œuvre, évaluation, diffusion. Cette démarche est dynamique aussi par le fait que les étapes ne sont pas forcément séquentielles, mais cycliques. Pour collecter les données on peut faire appel à un carnet de bord, un questionnaire, des bilans de rencontres collectives, des entretiens, des enregistrements sonores ou visuels, ou à des portfolios. L'analyse des données récoltées permet de faire émerger le sens de l'expérience, de le présenter à tous les participants et de l'affiner pendant l'évolution de l'étude.

Ce type d'approche m'a semblé le plus adapté pour plusieurs raisons. La question à laquelle je tente de répondre dans cette recherche est « que signifie être artiste en résidence à l'école ». Mais il ne s'agissait pas d'étudier un dispositif d'artiste à

l'école bien établi et normalisé. Au contraire, les résidences d'artistes en milieu scolaire sont un dispositif récent, en pleine construction et évolution. En constatant des situations insatisfaisantes dans mes expériences précédentes, faire une nouvelle résidence permettait de construire une nouvelle situation, en interaction avec le personnel de l'école, pour mieux comprendre les attentes de chaque partenaire et mettre en place un dispositif dans lequel ces attentes étaient corrélées de la meilleure façon possible. Cette résidence me permettait de mieux comprendre ma propre pratique et d'améliorer sa compréhension par les différents acteurs impliqués.

Ainsi, la triple finalité ACTION-FORMATION-RECHERCHE se décline comme suit.

- ACTION : dans le cadre de cette étude une nouvelle résidence a été mise en place avec le but de comprendre ma pratique et d'améliorer ce dispositif ;
- FORMATION : au cours de la résidence, les interactions entre les participants ont permis de contribuer à une meilleure compréhension du rôle de chacun, artiste et enseignant, d'apprendre sur les difficultés qui découlent de l'ambiguïté pouvant exister entre les rôles de l'artiste et de l'enseignant, et de trouver des solutions aux situations de tension ;
- RECHERCHE : les actions entreprises ont permis de faire part d'un état des lieux de cette situation en prenant en compte les critères de réussite des résidences ainsi que les difficultés rencontrées.

Pour réaliser cette recherche-action j'ai suivi les étapes suivantes :

- A- Définition d'un problème : constat de l'incompréhension du rôle de l'artiste lors des résidences à l'école, (décrit dans le chapitre I, section « Origine du questionnement ») ;

- B- Définition d'un état désiré : réaliser une résidence dans laquelle la compréhension de leurs rôles respectifs par l'artiste et les enseignant(e)s soit corrélée (décrit dans le chapitre I, section « Problématique ») ;
- C- Conceptualisation d'un plan : un plan de résidence a été élaboré, précisant les actions de chaque semaine avec d'autres éléments connexes tels que les consentements pour sujets mineurs et majeurs, l'entente avec l'école (décrit dans le chapitre IV) ;
- D- Mise en œuvre : résidence réalisée au Collège Français primaire en février et mars 2013, collecte des données (décrit dans le chapitre III, section « Outils de collecte de données ») ;
- E- Évaluation : l'analyse des données collectées aboutissant au commentaire interprétatif (décrit dans le chapitre IV, sections « Analyse descriptive » et « Discussion »).

Dans les sections suivantes je préciserai les modes de recrutement et d'échantillonnage, les outils de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse et de traitement des données collectées.

3.2 Recrutement

Pour effectuer ma recherche j'ai mis en place une nouvelle résidence d'artiste d'environ 8 semaines dans une école primaire de Longueuil où j'étais artiste invitée. Afin de trouver l'école de résidence je me suis adressée aux écoles de mon quartier. Même si les directions des écoles trouvent les projets de résidences très enrichissants pour l'école, la principale difficulté dans la recherche de l'école était liée à la disponibilité des locaux.

C'est le Collège Français primaire à Longueuil qui a accepté de m'accueillir comme artiste. Fondé en 1959, Le Collège Français primaire à Longueuil, la première école privée laïque mixte au Québec, accueille aujourd'hui environ 900 élèves. Il est connu pour son objectif de joindre une éducation d'influence traditionnelle française et l'enseignement moderne. Les élèves de l'école sont originaires d'une grande variété de cultures différentes. Il s'agissait d'une première expérience pour le Collège Français et ce type d'intervention n'était pas connu par la direction ou les enseignantes. Le projet de résidence a attiré l'attention des enseignantes ¹³ du préscolaire, et une première rencontre a été organisée au mois de décembre 2012 pour donner plus de détails sur ce type de dispositifs. Lors de cette réunion de présentation, j'ai exposé les principes d'une résidence à l'école aux enseignantes intéressées d'y participer, en soulignant que certaines modalités (telles que la durée, les animations des ateliers avec les enfants, l'exposition de fin de résidence etc.) pouvaient être ajustées selon les souhaits des participants. Les enseignantes ont montré un grand enthousiasme envers le projet et j'ai poursuivi les démarches pour la mise en place de la résidence : entente avec l'école, rédaction de la demande d'approbation éthique de l'UQAM, préparation des formulaires de consentement pour les sujets majeurs et mineurs. La résidence a commencé début février 2013.

Une fois l'accord avec l'école conclu, nous avons procédé à la planification de la résidence : fixer la date de la première réunion collective de démarrage, la date de début de la résidence, initier la réflexion sur le sujet du projet de création avec les enfants. La première réunion collective a eu lieu mi-janvier et la résidence a démarré début février 2013, pour se terminer la première semaine d'avril 2013 (8 semaines au total).

¹³ Le féminin est employé dans les chapitres qui concernent la résidence, car tous les enseignants du pré-scolaire au Collège Français sont des femmes.

3.3 Échantillonnage

Au début du projet, j'ai planifié de travailler avec deux classes de maternelle et leurs enseignantes. Le Collège Français primaire comporte 5 classes de maternelle et une classe de pré-maternelle. Toutes les enseignantes souhaitaient participer au projet, non seulement pour leur propre classe, mais aussi pour des raisons d'équité entre elles. Devant tant d'enthousiasme, il m'était difficile de ne pas inclure toutes les classes. Les participants de la résidence étaient donc : moi-même en tant qu'artiste, 5 classes de maternelle (des enfants de 5-6 ans), une classe de pré-maternelle (des enfants de 4-5 ans), 6 enseignantes du préscolaire. La supervision du projet était effectuée directement par la direction de l'école, qui a manifesté un grand intérêt dès le début. Toutes les enseignantes ont participé aux entretiens et réunions prévus pour la collecte des données. En revanche, pour limiter le volume des données, j'ai dû procéder à une sélection de trois classes par tirage au sort.

3.4 Outils de collecte de données

Pour collecter les données, j'ai utilisé :

- mes carnets de bord, dans lesquels j'ai consigné quotidiennement les événements importants, mes impressions et réflexions ;
- des entrevues individuelles semi-structurées avec les enseignantes, une entrevue avant la résidence, une entrevue après ;
- des bilans des rencontres collectives avec toutes les enseignantes, une rencontre avant la résidence, une à la fin ;
- des photographies de l'action en classe et en atelier.

Cette grande variété de sources de données avait pour but, d'une part, de collecter des données provenant de différents participants, et d'autre part, de viser la triangulation des méthodes, qui consiste à diversifier les outils de collecte de données « pour observer un même objet et tenter de faire ressortir les recoupements et les nuances qui s'en dégagent » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 204). Ci-dessous, je vais donner plus de précisions sur chaque source de données.

3.4.1 Carnets de bord

Pour Savoie-Zajc (2011), le carnet de bord est une sorte de « mémoire vive ». Il conserve les traces des événements importants, des actions accomplies, des impressions, des sentiments. Il peut contenir des dessins, des croquis, des tableaux, etc. Selon l'auteur, il remplit trois fonctions : garder le chercheur en état de réflexion pendant l'action, garder la trace de ses interrogations et consigner les informations. Guay et Prud'homme (2011) précisent qu'il devrait contenir le moment où l'information est enregistrée, la description des événements ou actions, l'analyse réflexive vis-à-vis de ces événements ou actions.

Mes carnets de bord étaient un espace privilégié pour contenir des traces des journées de travail, des croquis, des idées, des réflexions liées au projet, sans censure ni limite. C'était un espace à la fois sincère, intime et ouvert. J'ai pris l'habitude d'y consigner des notes quotidiennement, le plus souvent le matin, pour conserver la planification de la journée à venir, puis à la fin de la journée. Il m'était difficile et non souhaitable de prendre des notes pendant les ateliers car je ne voulais pas rompre une certaine fluidité de l'action. Dans ces carnets j'ai consigné également les traces des discussions avec d'autres personnes (les parents, le personnel du service de garde) avec lesquelles il n'y a pas eu d'entrevues formelles.

Par ailleurs, comme mes principales questions de recherche étaient explicitées avant le début de la résidence, j'y consignais des éléments de réflexion pouvant m'aider à y répondre. Cette approche, nommée « questionnement analytique » est proposée par Paillé et Mucchielli (2008) pour des recherches d'un certain type comme la recherche-action. Les auteurs pensent que dans certaines situations il est préférable de préparer l'ensemble des questions auxquelles on souhaite répondre « pour ensuite consigner peu à peu, les éléments de réponse à chacune de ces questions » (p. 143). Au fur et à mesure que l'étude avance, les questions plus générales du début se divisent, se précisent. Les chercheurs estiment que cette démarche peut être « tout autant rigoureuse, car l'étude du matériau, progressive et sensible, va se faire à l'aide de questions ciblées qui vont se multiplier à mesure de l'analyse, en prise ferme avec les données empiriques » (*Ibid.*, p. 143).

Ainsi, mes carnets de bord contenaient en grande partie des éléments de réflexion tentant des réponses à des questions initiales, et de nouvelles questions ayant surgi pendant la résidence.

3.4.2 Observation participante

Selon Guay et Prud'homme (2011), les données de l'observation participante correspondent « à la synthèse la plus fidèle possible des événements et propos échangés par les participants » (p. 203). L'observation peut prendre la forme d'un récit ou d'un compte-rendu standard.

Dans le cas de la présente étude, l'observation participante a eu lieu sous deux formes : pendant les rencontres collectives avec les enseignantes et pendant les ateliers avec les enfants. J'ai participé à deux rencontres collectives avec les enseignantes, une avant la résidence et une à la fin. Les informations telles que date,

lieu de rencontre, liste des participants, tâches de chacun ont été notées. Ci-dessous on trouvera le tableau qui résume le déroulement des rencontres collectives.

Tableau 3.1 Résumé des rencontres collectives avec les enseignantes

	Quand	Participants	Objectifs
Première rencontre collective	Avant le début de la résidence	l'artiste, les enseignantes participantes	Discuter des attentes de l'école et de l'artiste vis-à-vis de la résidence, fixer le plan de son déroulement
Seconde rencontre collective	Après la fin de la résidence	l'artiste, les enseignantes participantes	Réunion « post mortem », discuter des apports de la résidence pour l'école et l'artiste, nommer les difficultés rencontrées et leurs solutions

Les rencontres collectives ont fait l'objet d'enregistrements audio qui ensuite étaient retranscrits sous format texte. Par ailleurs, l'observation participante ayant eu lieu pendant les ateliers avec les enfants, était consignée sous forme de notes dans les carnets de bord.

3.4.3 Entrevues semi-structurées

Comme le décrit Savoie-Zajc (2011), dans les entrevues semi-structurées, on propose aux participants une liste de questions préétablies, mais ouvertes. La liste de questions s'appuie sur des thèmes provenant du cadre conceptuel. Les entrevues peuvent être menées en suivant les réponses afin de les élaborer ou de les approfondir, ou en proposant des questions qui n'étaient pas prévues au départ du

questionnaire, tout en ayant une structure commune à toutes les entrevues. Ce type d'entrevue me paraissait le plus adapté pour cette recherche pour deux raisons. D'abord, il permettait un degré de liberté dans l'émergence des thèmes ou des aspects que l'on ne pouvait pas prévoir à la conception du questionnaire, rendant les réponses plus nuancées et individualisées. De plus, comme il s'agissait d'une première expérience de résidence pour toutes les enseignantes, il laissait place à une discussion possible entre l'artiste et l'enseignante à travers laquelle les deux parties pouvaient mieux se connaître, trouver des points sensibles dans la collaboration, esquisser des éléments de solutions. J'ai effectué deux entrevues semi-structurées avec chaque enseignante participante, la première ayant eu lieu au début de la résidence, la seconde à la fin. Voici le tableau qui résume les entrevues réalisées.

Tableau 3.2 Résumé des entrevues individuelles semi-structurées

Quand	Sujet de l'entrevue
Avant le début de la résidence, 30 à 45 min	Attentes de l'enseignante vis-à-vis de la résidence, apports attendus de la résidence à l'école, difficultés anticipées et solutions prévues
Après la fin de la résidence, 30 à 45 min	Résultats de la résidence, appréciation du rôle de l'artiste vis-à-vis de l'enseignante, évolution de cette appréciation suite à la résidence

Les entrevues individuelles ont fait l'objet d'enregistrements audio pour être retranscrits en format texte. Les grilles des questions des entrevues se trouvent dans l'appendice D (avant la résidence) et E (après la résidence).

3.4.4 Documentation visuelle

J'ai pris des photographies pendant certains ateliers avec les enfants, en accord avec les autorisations parentales. Je n'avais pas l'intention de les utiliser pour l'analyse des

données dans le sens strict du terme. En revanche, à l'instar des carnets de bord elles étaient une sorte de mémoire vive. Lors de la phase d'analyse des données elles m'ont permis de mieux me rendre compte de l'utilisation de l'espace et de l'organisation des ateliers avec les enfants, ce qu'il est difficile de capter mentalement dans le « feu de l'action ».

3.5 Analyse et traitement des données

Pour l'analyse des données j'ai procédé selon la méthode de l'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2008). Dans un premier temps, il fallait les retranscrire en format texte. J'ai ensuite procédé à une thématisation du corpus. Tel que suggéré par les auteurs, il s'agit de saisir l'ensemble des thèmes du corpus et de repérer l'importance de certains d'entre eux. J'ai choisi de travailler sur le support papier (sans logiciel de traitement des données). J'ai commencé par relire les notes plusieurs fois pour m'imprégner des données. J'ai remarqué que même si j'avais moi-même réalisé les entrevues et participé à toutes les réunions, beaucoup d'informations paraissaient tout à fait nouvelles. J'ai procédé par le mode d'inscription à la marge pour noter les thèmes qui semblaient se cristalliser, un des modes d'inscription des thèmes suggérés par Paillé et Mucchielli (*Ibid.*). La démarche de thématisation s'est faite ensuite « en continu » (*Ibid.*, p. 166) ce qui signifie que l'attribution des thèmes et leur hiérarchisation se sont faits simultanément. Les résultats de cette étape d'analyse sont exposés dans le chapitre IV.

Il s'agissait ensuite de procéder à l'étape de traitement des résultats « selon une logique plus interprétative » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 209). Cette étape consiste à « faire parler » les thèmes (*Ibid.*, p. 209), à les examiner, les interroger et à les confronter les uns aux autres et aux référents théoriques. En ce qui concerne la place du cadre théorique dans l'analyse et interprétation des données, j'ai utilisé l'analyse selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011). Cette méthode se qualifie

ainsi par rapport à la place que prend le cadre théorique et à son influence sur l'analyse des données. Contrairement à l'analyse selon une logique typiquement inductive, où le cadre théorique est mis de côté jusqu'à la fin de l'analyse, ou alors à l'analyse selon une logique inductive délibératoire, qui utilise le cadre théorique en tant que guide de l'analyse, l'analyse selon une logique inductive modérée est située entre les deux. Elle reconnaît l'influence du cadre théorique pour la définition de ses concepts, qui sont toutefois mis de côté afin de permettre l'émergence des catégories ou des thèmes pendant l'analyse.

Ainsi les thèmes et les sous-thèmes émergés lors de l'analyse descriptive ont été confrontés aux concepts du cadre théorique énoncé plus haut. Les résultats de cette étape interprétative se trouvent dans la section « Discussion » du chapitre IV.

3.6 Aspects éthiques

Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Sur le plan déontologique, j'ai formalisé et obtenu les documents suivants :

- l'entente avec l'école sur les modalités de la résidence (échancier, classes participantes, nombre de réunions collectives etc.) ;
- les ententes avec le personnel enseignant ;
- les autorisations des parents pour produire et utiliser des photos.

Il est important de noter certains points concernant la confidentialité des informations. Les participants (sujets majeurs) ont été désignés par des pseudonymes et les détails qui permettent d'identifier les personnes sont modifiés ou enlevés. Les noms et coordonnées des participants n'ont pas fait partie des enregistrements sonores. Au cours de la recherche j'ai été la seule personne ayant accès aux coordonnées personnelles des participants. Seules les personnes ayant donné leur

accord (en signant le formulaire de consentement sujets majeurs, voir l'appendice A) concernant la prise de photos figurent sur la documentation visuelle de la recherche.

Les élèves n'ont pas été des sujets de recherche et n'ont pas participé directement au projet de recherche. Cependant, ils ont été des acteurs importants du projet de résidence d'artiste à l'école, et de ce fait certains ont été photographiés au cours des activités dans l'atelier. Les parents, au moment de la signature du formulaire d'autorisation (le formulaire de consentement sujets mineurs, voir l'appendice B) ont eu la liberté de refuser que leur enfant soit photographié. Dans ce cas, je me suis assurée que ces élèves étaient placés de façon à ne pas être photographiés, tout en veillant à ce qu'ils soient intégrés aux activités au même titre que les autres élèves. Les formulaires de consentement ont été signés avant le début de la résidence : formulaire de consentement pour les enseignants (le « formulaire de consentement sujet majeur »), et les autorisations parentales pour les photographies des élèves (le « formulaire de consentement sujet mineur »). Une entente avec l'école fixant les modalités de la résidence a été également signée conjointement par l'établissement et l'artiste.

Dans ce chapitre ont été exposés des éléments méthodologiques choisis pour mener cette étude. Des arguments qui ont conduit au choix du modèle de la recherche-action, les étapes d'échantillonnage, de collecte de données et de leur traitement, ainsi que les aspects éthiques de la recherche ont également été détaillés. Compte tenu du modèle de la recherche-action choisi pour cette étude, on présentera dans le chapitre suivant la mise en place et le déroulement de la résidence, avant d'exposer les résultats de l'analyse descriptive et de l'analyse interprétative des données.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNÉES

Au début de ce chapitre seront décrits les modalités et le déroulement de la résidence que j'ai effectuée au printemps 2013 au Collège Français primaire de Longueuil. Seront ensuite exposés les résultats de l'analyse et du traitement des données. On proposera d'abord l'analyse descriptive des données collectées lors des réunions collectives, des entrevues individuelles et dans mes carnets de bord. Un commentaire interprétatif (discussion) conclura ce chapitre.

4.1 Description de la résidence

4.1.1 Modalités de la résidence

La résidence s'échelonnait sur huit semaines au total. J'étais présente à l'école trois jours par semaine de 8 h à 17 h 30. Les heures de classe des élèves étaient de 8 h 30 à 15 h. Une classe vide m'a été attribuée pour me servir d'atelier. Ce local était situé au même étage que les autres classes des maternelles, ce qui m'a permis de voir les élèves tous les jours, même en dehors des ateliers planifiés. L'atelier était suffisamment grand pour accueillir à la fois mes œuvres et les productions des enfants, comme le témoigne la photographie ci-dessous.



Figure 4.1 Local d'atelier où mes œuvres côtoient les œuvres des enfants.

Par ailleurs, comme il s'agissait d'élèves de 4 à 6 ans, les parents étaient autorisés à entrer à l'école pour y déposer et y venir chercher leurs enfants, d'où des rencontres fréquentes avec les parents ou d'autres membres de la famille. Ainsi je me suis trouvée à interagir avec un grand nombre d'acteurs : les élèves, les enseignantes, la direction de l'école, les parents, le service de garde ou encore le service de ménage.

Il est important de souligner qu'il n'y avait pas d'enseignant spécialisé en arts plastiques à l'école, ni de médiateur pour le projet entre l'artiste et les enseignantes. Par conséquent toutes les tâches (planification, organisation, animation des ateliers) devaient être partagées par l'artiste et les titulaires des classes.

Dès que l'entente avec l'école a été conclue, nous avons commencé à préparer les éléments nécessaires au démarrage de la résidence (signature des consentements pour sujets mineurs et majeurs, autorisations parentales) et à planifier son déroulement. En

collaboration avec les enseignantes, les aspects suivants des ateliers devaient être préparés : périodes de rencontre avec l'artiste en classe ou en atelier, durée des rencontres, nombre d'ateliers-découverte (ateliers préparatoires), nombre d'ateliers de production collective, choix des sujets et des techniques des ateliers-découverte, choix de la thématique pour la production collective, emplacement final de la production collective, choix des matériaux pour la production collective.

En concertation avec toutes les enseignantes, il a été décidé d'organiser des rencontres avec l'artiste sur une base régulière, une fois par semaine. Les rencontres devaient durer une heure au maximum. Nous avons prévu de commencer les rencontres par la présentation de mon travail personnel, des discussions autour de mes tableaux apportés à l'école et des photographies de mes œuvres. Par la suite trois ateliers préparatoires devaient suivre (ateliers-découverte) avant de commencer la production collective et devaient s'échelonner sur trois semaines. Chaque visite en classe devait aussi être une occasion d'observer mon travail en cours et d'en discuter.

Le thème de la production collective n'a pas été choisi dès le début de la résidence. Les enseignantes souhaitent voir mon travail avant de faire ce choix pour que la production des enfants soit en lien avec ma thématique.

D'autres éléments organisationnels n'étaient pas non plus négligeables. Par exemple, comme il a été décidé que la production collective était un ensemble de tableaux sur bois pouvant être affichés à l'extérieur, la peinture acrylique pour l'extérieur devait être utilisée. Par conséquent, il fallait prévoir des moyens pour les enfants de se changer avant les ateliers pour préserver la propreté des uniformes. Une communication a été envoyée aux parents pour demander des vêtements de rechange. Il fallait par ailleurs prévoir un temps de changement de vêtements et des espaces de rangement des vêtements et chaussures, comme le montre la photographie suivante.



Figure 4.2 Les enfants enlèvent leurs chaussures pour ne pas les tâcher.

Le plan détaillé de la résidence se trouve en appendice C.

4.1.2 Déroulement de la résidence

La résidence comportait deux volets : **volet création de l'artiste** et **volet ateliers avec les enfants**. Ces volets n'étaient pas séparés dans le temps. Au contraire, ils étaient intimement liés et les séances de travail personnel ainsi que les ateliers de création avec les enfants avaient lieu dans les mêmes journées, pour rendre le processus fluide et dynamique. Je travaillais dans l'atelier tous les jours sur mes œuvres et en même temps, toutes les semaines, j'avais un atelier de création avec chaque classe. Une routine s'était rapidement installée et les enfants avaient pris l'habitude de me voir dans l'atelier et de venir y travailler aux jours prévus.

Dans le volet de création de l'artiste j'étais invitée à produire des œuvres personnelles sur place et à partager mon expérience de création avec les participants du projet, à travers des visites d'atelier et des discussions. Pour ce faire, j'ai apporté à l'école des œuvres déjà terminées, ainsi que des toiles vierges. Dès la première semaine j'ai commencé à travailler sur une toile de grand format. J'ai montré aux enfants comment les toiles sont fabriquées, qu'elles peuvent être tendues sur faux-cadre et apprêtées. J'ai expliqué ma démarche artistique en montrant les toiles déjà terminées et en montrant des photos de mes œuvres. Puis pendant deux mois j'ai travaillé sur plusieurs toiles en utilisant différentes techniques : peinture, dessin, collage, couture. Les classes ont vu l'avancement des travaux, que ce soit les étapes techniques (apprêt de la toile, vernis final) ou la partie création proprement dite. Certaines semaines ils voyaient beaucoup de changements, d'autres semaines, ils remarquaient qu'au contraire, le travail précédent avait été effacé, et la toile était vide de nouveau. Il me semblait important qu'ils remarquent les avancées mais aussi les pas « en arrière ».



Figure 4.3 Une de mes toiles en cours de travail.

Les classes venaient dans l'atelier toutes les semaines, ce qui leur a permis d'observer mon travail fréquemment et de poser des questions sur les différentes étapes du projet.

Dans le volet d'ateliers avec les enfants, ces derniers n'ont pas le rôle de spectateurs du travail de l'artiste, ils sont à leur tour des acteurs actifs dans la production artistique. Ce volet semblait être d'une grande importance pour les enseignantes. J'ai proposé deux sortes d'ateliers pour faciliter la mise en lumière des liens avec ma propre production : les ateliers-découverte et la production d'une œuvre collective.

Le but des ateliers-découverte était de montrer aux enfants de nouvelles techniques, d'expérimenter des moyens d'expression différents sans se soucier du résultat. Sur la photographie ci-dessous on peut voir les enfants travailler le geste au pinceau, sur un grand papier kraft déposé par terre.



Figure 4.4 **Atelier-découverte sur le la peinture gestuelle.**

Les ateliers-découverte étaient aussi l'occasion de faire la démonstration des techniques que j'utilisais personnellement et c'était, me semble-t-il, une excellente préparation pour le projet de création de plus grande envergure. De plus ces ateliers permettaient de faire de petites productions individuelles, alors que le projet final était collectif. Ainsi, les enfants ont pu expérimenter la peinture gestuelle sur papier grand format, le collage, le transfert photo, la peinture vitrail ou encore le moulage. La production des ateliers-découverte était dans la plupart du temps éphémère comme sur la photographie ci-dessous.



Figure 4.5 Production éphémère d'un atelier-découverte.

Suite aux visites d'atelier d'artiste, aux discussions autour des œuvres et aux ateliers-découverte, nous avons commencé le projet de production collective trois semaines après le début de la résidence, en choisissant le sujet, les matériaux, l'emplacement.

4.1.3 Production collective

Les enseignantes trouvaient important qu'un projet de création à caractère non éphémère soit compris dans la résidence. Étant des titulaires de classe et non des spécialistes en arts plastiques, elles se sentaient plus ou moins à l'aise d'animer un projet de plus grande envergure. La résidence offrait cette possibilité.

Lors de la réunion de préparation il a été décidé (conjointement par les enseignantes et l'artiste, et en accord avec la direction), de créer une murale. Le sujet de la murale

a été proposé par les enseignantes en lien avec les intérêts des enfants et inspiré de ma démarche artistique. En effet, dans mon travail personnel, je parle souvent de mes racines culturelles, de mes origines, du déracinement. Les enfants eux-mêmes ont des origines très diverses et le sujet de la pluriethnicité était cher à tous. Ainsi les enseignantes ont proposé de créer une représentation des cinq continents par des productions collectives, où chaque classe travaillerait sur la représentation d'un continent. Les étapes de ce projet étaient similaires à celles que les enfants pouvaient observer dans mon propre travail : apprêt des panneaux, peinture de fond des panneaux, croquis de dessins représentant chaque continent, peinture, finition des détails, vernis.



Figure 4.6 **Peinture d'un tableau collectif.**

Comme il s'agissait d'œuvres collectives, il était impossible pour tous les élèves de travailler simultanément sur le même panneau. Chaque session de travail était alors divisée en deux ateliers : l'atelier de peinture de la murale animé par moi-même et l'atelier d'arts plastiques animé par l'enseignante. La classe était divisée en équipes et chaque équipe venait à tour de rôle travailler sur la murale, alors que les autres poursuivaient le travail de la leçon d'arts plastiques. De cette façon les panneaux furent terminés fin mars, et pendant la semaine de vacances en avril ils furent posés dans la cour de l'école, comme montré sur la photographie ci-dessous.



Figure 4.7 Un des tableaux des enfants posé sur la clôture de l'école.

4.1.4 Finalisation de la résidence

Une fois que les ateliers avec les enfants ont pris fin, j'ai continué à venir à l'école pour terminer mon projet de recherche personnel et pour finaliser les productions des

enfants (vernir les tableaux, nettoyer le local). Par ailleurs il se trouvait que le 16 avril 2013 commençait mon exposition individuelle à la Maison de la Culture de Longueuil, et des œuvres que j'avais produites pendant la résidence faisaient partie de cette exposition. Il a donc été décidé avec les enseignantes de l'école que les classes qui avaient participé au projet viendraient visiter mon exposition. La visite a eu lieu le 3 mai et les enfants ont pu voir entre autres les œuvres terminées accrochées aux murs d'une galerie. Par ailleurs j'ai profité de cette visite pour faire un retour sur la résidence avec les enfants. C'était une sorte de fin officielle de la résidence.

4.2 Analyse descriptive

Dans cette section sera présentée l'analyse descriptive des données que j'ai collectées pendant la résidence. Mes objectifs de recherche étaient de décrire ma pratique d'artiste en résidence à l'école, de comprendre comment je perçois mon rôle dans ce dispositif, ainsi que comment le perçoivent les enseignants. Pour cela je visais à identifier également les attentes des uns et des autres envers la résidence, les difficultés et les conditions propices à une résidence réussie et finalement de comprendre l'impact de la résidence sur ma pratique. Avant de présenter les résultats de l'analyse des données, il faut préciser que d'autres sujets annexes ont émergés des entretiens avec les enseignantes, s'agissant, par exemple, des constats sur l'organisation générale de la résidence (gestion des classes, temps de préparation, horaires). J'ai tenu à conserver ces constats même s'ils ne semblaient pas être liés directement à mes objectifs, estimant qu'il peut s'agir des données précieuses pour des enseignants ou des artistes qui veulent participer à une résidence. Les données que j'ai collectées et analysées proviennent de trois sources : mes carnets de bord, les réunions collectives avec les enseignantes avant et à la fin de la résidence, ainsi que les entrevues individuelles que j'ai effectuées avec les elles également au début et à la fin de la résidence. Il est important de souligner que dans ce mémoire les enseignantes sont désignées par des prénoms fictifs.

Tel qu'expliqué dans le chapitre III, dans la section « L'analyse et le traitement des données », l'analyse thématique des données m'a permis d'identifier un certain nombre de thèmes et de sous-thèmes. Ils sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 4.1 Les thèmes et sous-thèmes de l'analyse descriptive

Thèmes	Sous-thèmes
Thème 1 : Les attentes de l'artiste en résidence	Sous-thème 1 : Utiliser l'espace et le temps de la résidence pour faire avancer son projet de création
	Sous-thème 2 : Partager son expérience de création
	Sous-thème 3 : Mettre à profit les rencontres avec d'autres personnes
Thème 2 : Attentes des enseignantes	Sous-thème 1 : Voir l'artiste à l'œuvre, comprendre son métier et sa démarche
	Sous thème 2 : Se ressourcer pour l'enseignement des arts offert en classe
	Sous-thème 3 : Apporter une dimension artistique nouvelle à l'école
Thème 3 : Difficultés et éléments facilitant la réussite de la résidence d'artiste	Sous-thème 1 : Flou des définitions
	Sous-thème 2 : Le temps
	Sous-thème 3 : La gestion de classe
	Sous-thème 4 : La collaboration artiste/enseignant
Thème 4 : Perception par l'artiste et les enseignantes de leurs rôles respectifs	Sous-thème 1 : Perception des rôles par l'artiste
	Sous-thème 2 : Perception des rôles par les enseignantes

Pour faciliter la compréhension de l'analyse des données, le tableau ci-dessous présente la correspondance entre les questions et les objectifs de recherche et les thèmes ont émergé de cette analyse.

Tableau 4.2 Correspondance entre les questions et les objectifs de recherches et les thèmes de l'analyse

Questions de recherche	Objectifs de recherche	Les thèmes correspondants
Quel sens je donne au rôle de l'artiste en résidence à l'école ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier mes attentes comme artiste en résidence à l'école ; • Décrire ma pratique comme artiste dans le cadre d'une résidence dans une école primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 1 • Thème 4, sous-thème 1 • Chapitre 4.1, « Description de la résidence »
Comment les enseignants impliqués dans une résidence d'artiste perçoivent-ils le rôle de ce dernier ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les attentes des enseignants envers la résidence ; • Décrire la perception par l'enseignant de son propre rôle vis-à-vis de celui de l'artiste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 2 • Thème 4, sous-thème 2
Quelles interactions se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les interactions qui se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ; • Décrire le travail de collaboration entre l'artiste et l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 3, sous-thème 4
Quelles sont les conditions propices à une résidence réussie ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les difficultés ou obstacles de ce type d'expérience ; • Identifier les éléments qui facilitent sa réussite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 3
Quelles sont les retombées de la résidence sur ma pratique artistique ?	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les retombées de la résidence sur ma pratique artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème 1 • Discussion, point 1

Les thèmes et sous-thèmes mentionnés seront décrits dans les sections qui suivent.

4.2.1 Thème 1 : Attentes de l'artiste en résidence

Une résidence d'artiste est un moment particulier et privilégié pour celui-ci. On y trouve à sa disposition un lieu, du temps et généralement un budget dédié à la création. Il est alors évident qu'en commençant la résidence je n'avais qu'une hâte : rentrer dans les locaux, faire de nouveaux tableaux, continuer les œuvres que j'avais déjà commencées. J'avais l'impression de disposer d'une éternité (8 semaines) pendant laquelle on pouvait réussir tout projet.

Bien évidemment la réalité du projet de résidence est beaucoup plus nuancée. L'analyse des notes consignées dans mes carnets de bord m'a permis de clarifier mes attentes par rapport à la résidence, d'identifier certaines difficultés ainsi que les solutions pour y remédier, et de mieux comprendre l'impact de la résidence sur ma pratique artistique. Dans ce qui suit, je détaille tout d'abord mes attentes envers la résidence, que je peux diviser en trois aspects : utiliser l'espace et le temps de la résidence pour faire avancer son projet de création, partager son expérience avec d'autres personnes, et finalement, mettre à profit les rencontres avec les participants du projet.

4.2.1.1 Sous-thème 1 : Utiliser l'espace et le temps de la résidence pour faire avancer son projet de création

Pour faire mon projet de résidence on m'avait attribué un local qui était situé au même niveau que toutes les classes participantes. C'était une classe vide, il était donc facile de la transformer en atelier. Mais j'ai réalisé que pour qu'un local devienne un atelier, cela demandait du temps d'adaptation et certains efforts d'aménagement. Un atelier de travail doit posséder ses propres repères, avoir une certaine logique où les

objets sont à la fois rangés et « sous la main ». Ces repères sont difficiles à instaurer en quelques jours, il faut donc prévoir un certain temps d'installation de l'atelier.

Voici ce que j'ai écrit dans mon carnet de bord au tout début de la résidence le 4 février 2013 :

On m'a ouvert la salle. Vide, tables et chaises empilées dans un coin. Lavabo inaccessible pour l'instant, mais bien présent. Boîtes vides à ne pas enlever, elles seront utilisées pour la fin de l'année. Beaucoup de fenêtres, côté nord. On m'a dit que je pouvais tout déplacer pour dégager le lavabo. Tout est propre, mais étranger. Ce n'est pas à moi. Il va falloir que je fasse de cet endroit le mien pour quelques semaines.

Avoir un espace de travail dédié est une chance, mais apprivoiser un lieu nouveau en peu de temps est un défi qui demande beaucoup d'ouverture. Le 6 février je notais :

Voici l'une des difficultés des résidences pour les artistes : déménager dans un atelier inconnu, qui est entouré par des classes, dans l'environnement d'une école. Pour qu'un local vide devienne mon atelier, il faut que j'étale mon « bazar » partout. Les marques de ma présence. Vite, le placard va se remplir avec mes pots de peinture, du papier brouillon, des notes dans tous les coins.

De plus il s'agissait d'un atelier temporaire. Ce qui implique que je ne pouvais pas l'utiliser de façon complètement libre, par exemple travailler avec de la peinture liquide qui risquait de tâcher le plancher. Par ailleurs, les ateliers avec les enfants devaient avoir lieu dans le même local. Il fallait donc prévoir une façon particulière de ranger mes travaux entre les séances d'ateliers avec les enfants, de protéger les tables, d'aménager un espace où les enfants pourraient poser leurs effets personnels.

Il m'a semblé alors que le projet de création devait en effet être adapté au fait qu'il serait réalisé dans un local de classe. Je devais donc favoriser certaines techniques ou matériaux (dessin, couture, peinture sans odeur).

Voici mes notes du 11 février :

Il n'est pas évident d'arriver n'importe où, de s'y installer et d'y travailler. Il faut apprivoiser le lieu. Pour faciliter le processus de la résidence il faut peut-être avoir une démarche particulière : il faut s'y préparer. Car le travail qui va s'y faire ne peut être une continuité simple de ce que l'artiste faisait ailleurs. Il ne s'agit pas seulement de déplacer le matériel (et l'on s'aperçoit qu'il manque toujours quelque chose). Il faut aussi penser à une production particulière qui pourrait commencer à zéro et être adaptée au lieu.

Une autre particularité de l'atelier à l'école est son environnement sonore. La journée d'école est ponctuée de récréations, de sorties et entrées des élèves, des annonces de la secrétaire au haut-parleur. Au début de la résidence j'ai noté dans le carnet de bord :

Une école c'est bruyant. Pas seulement pendant les récréations. Le bruit est présent presque tout le temps. En même temps je n'aime pas beaucoup travailler la porte fermée. Il faut donc savoir travailler dans cette ambiance des « Peux-tu attacher mon chapeau », « Tu as oublié ton pantalon de neige... ».

J'ai pris alors l'habitude de rythmer ma journée de travail en fonction de ces vagues de bruit et de passage des enfants dans le couloir. Par exemple, pendant les heures de classe où l'environnement était calme, je prévoyais des tâches qui me demandaient une grande concentration ou qui nécessitaient que je sois dans « ma bulle ». En revanche, je profitais des récréations pour aller voir les enseignantes pour des questions d'organisation de la résidence. Elles disposent de peu de temps libre pour des aspects administratifs et encore moins de temps où elles sont libres ensemble. Les récréations et les heures de dîner sont alors idéales pour discuter de toutes les questions organisationnelles telles que l'horaire des ateliers, les matériaux à acheter, les retours des ateliers précédents ou alors les choix de sujets pour les ateliers suivants. Je ne fermais pas la porte de l'atelier pendant les récréations. Au contraire, j'utilisais ces moments mouvementés pour parler aux élèves qui aimaient bien passer leur tête pour voir ce qui s'y passait.

Une certaine routine s'était installée à la troisième semaine. Je m'étais habituée à l'espace, aux rythmes des journées et à l'environnement sonore. J'ai adapté mon

projet de création en conséquence et je pouvais alors dire qu'à partir de ce moment-là, je profitais pleinement de l'espace et du temps de la résidence pour réaliser mon projet. J'ai décidé de produire deux tableaux de grand format car l'espace de l'atelier me permettait de les travailler simultanément au sol. J'ai organisé ma semaine de façon à alterner les journées avec les ateliers pour les enfants et les journées sans, de façon à ce que la peinture de mes tableaux soit sèche avant l'arrivée des enfants. Pendant les ateliers je préférais accrocher mes tableaux aux murs plutôt que de les rouler pour que les enfants puissent observer les changements et en discuter. Je me sentais bien dans l'atelier et dans l'ambiance de l'école et j'ai pu terminer ce travail avant la fin de la résidence, dont j'étais très satisfaite.

4.2.1.2 Sous-thème 2 : Partager son expérience de création avec d'autres personnes

Le deuxième volet de la résidence - les ateliers avec les enfants - a fait l'objet de nombreuses notes, probablement même plus nombreuses que les notes concernant mon projet personnel. Ces notes montrent l'importance que ce volet avait pour moi, mon enthousiasme vis-à-vis des rencontres avec les groupes, les efforts de préparation des ateliers. Avant que les ateliers avec les enfants ne débutent, j'écrivais dans le carnet de bord :

Je commence à apporter mon matériel dans l'atelier. La semaine prochaine les classes viendront travailler dans l'atelier, il faut que je puisse leur montrer quelques-unes de mes toiles, une toile vierge, des pigments... J'aime bien cette partie. J'aime bien parler de mon travail. Est-ce se vanter ? J'aime beaucoup travailler avec les maternelles.

Certaines notes portaient sur les remarques que les enfants faisaient sur mon travail, d'autres sur les productions des élèves. Voici ce que j'ai noté dans mon carnet de bord au début de la résidence :

J'ai commencé les ateliers avec deux classes. Ça s'est très bien passé, les enfants étaient vraiment mignons. Ils ont fait beaucoup de commentaires sur mes tableaux. Un garçon a dit que mon cheval était en train de fondre comme une crème glacée (il y a effectivement des coulures). C'est un mot très juste, il est effectivement en train de fondre, c'est comme ça que je vais le décrire maintenant.

Deux semaines après le début de la résidence je notais :

J'aime commencer la journée par les ateliers avec les enfants. J'ai l'impression que ça me donne de l'énergie et comme ça dans l'après-midi je peux travailler sur mes tableaux plus librement. J'ai la satisfaction des ateliers avec les enfants, leur légèreté envers le résultat, leur insouciance envers nos notions de réussite. Ça me libère et ça me fait un échauffement, comme pour un sportif.

Le partage de mon expérience passait par plusieurs canaux : de façon plus formelle pendant les visites d'ateliers des groupes participants, les ateliers avec les enfants et de façon plus improvisée lors des discussions dans les couloirs, dans la salle des professeurs, lors des rencontres fortuites avec des parents. Cependant grâce à mes expériences précédentes de résidence, je savais qu'il n'est pas simple de transmettre une démarche artistique. En particulier, il ne suffit pas de provoquer des rencontres entre l'artiste et le public dans l'atelier pour que les spectateurs comprennent facilement ce qui s'y passe. Il ne suffit pas de montrer un tableau d'une semaine à l'autre pour qu'ils en apprécient l'évolution, et cela est encore plus vrai quand il s'agit d'élèves de maternelle. Pendant l'une des rencontres avec les enfants j'ai remarqué :

Aujourd'hui j'ai commencé l'atelier par demander aux enfants quels changements j'avais fait dans mon tableau. En fait, les loups que je voulais coller dessus ne me plaisaient pas et je les ai enlevés. Mais les enfants ne s'en sont pas aperçus. Alors que pour moi c'était énorme comme changement ! En effet, il ne suffit pas de montrer aux enfants mes tableaux en évolution d'une semaine à l'autre, il faut mettre en évidence certains changements, trouver de bonnes explications à ces changements et avec des mots justes.

J'ai pensé alors à développer certaines stratégies spécifiques de transmission du processus de création. L'une de ces stratégies était d'organiser les ateliers avec les enfants de façon à ce qu'ils aient un lien direct avec ma production.

Ça marche bien de faire des ateliers avec les enfants si je fais les liens visuels avec ma propre production. Les mêmes couleurs que celles que j'utilise (noir, blanc), les mêmes personnages (comme mes loups). Du coup les choix qui peuvent paraître contraignants comme la restriction de la palette, passent plus facilement.

Tout au long de la résidence j'ai essayé de transcrire mes propres étapes de recherche et de création en étapes claires dans les ateliers des élèves. Ainsi, on n'a pas commencé dès le début de la résidence le travail sur le tableau collectif. On a plutôt initié le travail par des exercices de peinture sur papier kraft, des croquis, des discussions de remue-ménages pour choisir la thématique (ce dernier travail était en grande partie effectué par les enseignantes en classe). Nous avons ensuite fait des productions individuelles où chaque enfant pouvait exprimer ses propres idées et expérimenter différentes techniques (transfert photo, peinture, collage), pour enfin terminer par la production d'une œuvre collective qui intégrait les idées et les techniques élaborées précédemment.

D'autres stratégies d'amélioration de la transmission du processus de création ont été évoquées lors de la réunion collective à la fin de la résidence. Une enseignante suggérait de faire participer les élèves au processus décisionnel de la création. Elle prenait comme exemple le tableau « La chasse au loup » que j'ai créé pendant la résidence. Certains éléments du tableau ont été réalisés en collage et pendant plusieurs jours j'essayais de trouver leur disposition en les accrochant avec des punaises et en les déplaçant avant de les coller. L'enseignante suggérait que l'on pourrait montrer ce processus aux enfants en leur demandant de trouver la meilleure disposition par eux-mêmes.

Mis à part les ateliers planifiés, les échanges avec les participants passaient aussi par un autre canal, celui des discussions informelles. L'atelier était un lieu de passage fréquent en dehors des ateliers planifiés et j'y voyais souvent d'autres enseignants, la direction, les gens du ménage ou du service de garde, ou encore les parents, tous curieux de voir l'avancement du projet. Par exemple, à la fin de la journée les parents venaient chercher les enfants au service de garde. Ils passaient devant l'atelier et s'arrêtaient souvent pour discuter. Plusieurs notes à ce sujet figurent dans mon carnet de bord :

À la fin de la journée, plusieurs parents, qui récupèrent leurs enfants à la garderie de l'école, sont venus me voir car la porte de l'atelier était ouverte. Visiblement ils étaient curieux de savoir ce qui se passait. Je les ai invités à entrer, ils m'ont dit qu'ils étaient contents qu'un projet comme celui-là ait lieu à l'école, que c'était important, qu'ils accordaient beaucoup d'importance au développement de la « créativité » de leurs enfants.

Ou encore :

Des parents entrent volontiers dans l'atelier pour discuter du projet. Visiblement le projet leur plaît, les intéresse et ils veulent en savoir davantage. Une maman qui fait un doctorat en histoire de l'art me demande : comment expliquer aux enfants les gestes qui sont « une marche en arrière » ?

À un autre moment je rencontrais d'autres enseignantes :

Une enseignante d'une autre classe est venue voir la progression du projet (le projet suscite beaucoup de curiosité et d'intérêt). Elle était étonnée par les productions des enfants et a voulu connaître les détails du déroulement du projet. Je lui ai expliqué le fonctionnement d'une résidence, mon travail et les ateliers avec les enfants. Elle m'a demandé pourquoi je faisais une maîtrise. C'est vrai, pourquoi ? Et qu'est-ce que je voulais faire après ma maîtrise ? J'ai dit « une recherche éternelle ».

La résidence était une première expérience de ce genre à l'école. Il n'est pas étonnant qu'elle ait suscité une grande curiosité de la part de la direction aussi bien par rapport à la production des enfants que par rapport à la mienne.

Dans l'après-midi, j'ai eu la visite de Madame la directrice accompagnée de parents de nouveaux élèves. Elle m'a dit que même si elle ne pouvait pas venir souvent, elle voyait la progression des tableaux qu'elle trouvait très beaux. Je lui ai expliqué le concept des continents et des animaux qui les représentent. J'ai l'impression qu'elle ne s'attendait pas à un tel résultat (même si ce n'était pas encore fini). Plus tard dans l'après-midi, je l'ai vue passer avec d'autres parents. J'étais en train de travailler sur ma peinture de la robe couleur du temps. Elle s'est arrêtée dans le couloir pour montrer mon travail par la porte.

Pour conclure ce sous-thème je voudrais souligner que mes carnets de bord mettent en évidence le plaisir que j'avais à préparer les ateliers avec les enfants, à voir les enfants « allumés », à échanger avec ce public très varié mais si gratifiant.

4.2.1.3 Sous-thème 3 : Mettre à profit les rencontres avec les participants

En faisant une résidence de création je m'attendais à des retombées bénéfiques pour mon travail. En ce qui concerne le premier volet de la résidence (travail personnel de l'artiste), ces retombées étaient claires : avoir un atelier, du temps consacré à la création et un budget sont des conditions idéales pour l'avancement d'un projet de recherche. Mais les retombées du deuxième volet (ateliers avec les enfants) étaient moins prévisibles. C'est la raison pour laquelle je me suis souvent penchée sur celles-ci, tout au long de la résidence.

Un des premiers commentaires qui s'est cristallisé à ce sujet est qu'il s'agissait de véritables échanges bi-directionnels. Je partageais mon travail et les gens me donnaient à leur tour leur temps, leur attention, leur curiosité, leur encouragement et leur estime envers ce que je faisais. En particulier, j'aimais beaucoup les échanges informels car ils prouvaient le plus l'intérêt des personnes. Par exemple, j'appréciais les discussions avec l'équipe de ménage, car probablement ce ne sont pas parmi les personnes les plus habituées des salles d'exposition. Constater qu'ils étaient curieux et à l'aise pour me poser des questions était particulièrement gratifiant.

Ces échanges avaient plusieurs retombées pour moi. Tout d'abord, je considérais avec intérêt les questions posées par les participants ou leurs commentaires sur mon travail, qu'il s'agisse des enfants ou des adultes, pendant ou en dehors des ateliers. Elles étaient franchement surprenantes et déroutantes. Elles pouvaient éventuellement faire évoluer l'angle selon lequel je considérais mon travail, et l'amener ailleurs.

De plus, les échanges ont eu un impact sur la façon dont je présentais ma démarche artistique. Au début de la résidence, il y a eu des visites d'atelier avec la présentation de ma démarche artistique. Avec les premières classes j'essayais de faire de mon mieux pour expliquer mes choix de thématiques ou de techniques. Jusqu'à ce qu'une petite fille « contredise » mes idées car elle avait son propre avis sur mes motivations. Depuis, j'ai adapté ma stratégie de présentation de mon travail : au lieu d'expliquer mes interrogations et mes choix je posais des questions plus libres aux participants. Par exemple, en montrant le tableau inspiré d'une photo de moi bébé avec ma mère, je demandais aux enfants : Qui pourrait être sur ce tableau ? Pourquoi les personnages n'ont pas de visage ? Aimez-vous les couleurs (c'était en noir et blanc) ? Où se trouvent ces personnages ? Les réponses étaient aussi fraîches que sensibles. Voici quelques réponses que j'ai notées dans mon carnet de bord :

Bien évidemment personne ne me voyait dans le rôle du bébé en train d'apprendre à marcher, en revanche les enfants s'y identifiaient facilement. Ils disaient : « On ne voit pas leur visage parce que ce sont des cosmonautes ». « Ils sont en été et en hiver en même temps car leurs habits ne sont pas bien visibles ».

Mais c'est exactement ce que je voulais dire à travers ce tableau : c'est moi ou une autre personne, ailleurs, dans un autre monde, hors du temps !

Finalement, ces échanges m'ont donné la possibilité d'entrevoir comment mes œuvres peuvent être perçues par le public en général (pendant les expositions par exemple). J'ai remarqué que beaucoup de personnes prêtent souvent attention aux techniques. Les questions que l'on me posait étaient par exemple : « Est-ce que vous

travaillez par terre ? Comment dessinez-vous les personnages, est-ce que vous les copiez ? Pourquoi utilisez-vous la toile non tendue ? Est-ce que vous utilisez le collage de papier sur toile ? Comment faites-vous des coulures ? ». D'autres aspects, comme la présence de couleurs noires les interpellaient beaucoup. Aussi étrange que cela puisse paraître, les toiles abstraites créaient beaucoup moins de discussions et d'opinions différentes que les toiles avec des éléments figuratifs.

Ainsi, l'analyse des notes consignées dans mes carnets de bord a mis en relief les différentes façons dont les échanges avec les participants et d'autres personnes de l'école peuvent influencer le projet de création en cours ou ma démarche artistique en général.

4.2.2 Thème 2 : Attentes des enseignantes

Dans ce thème je décrirai les points importants que les enseignantes ont soulevés quant à leurs attentes de la résidence. Une seule des trois participantes a eu dans le passé une occasion de collaboration avec un artiste, où il ne s'agissait pas de résidence mais plutôt de projet de peinture avec des enfants. Pour les autres enseignantes c'était une toute première expérience et elles ne connaissaient pas son fonctionnement avant le démarrage du projet. J'ai réalisé des entretiens avec les enseignantes au début et à la fin de la résidence en leur posant les questions suivantes : « Comment vous représentez-vous le travail de l'artiste en résidence ? Qu'attendez-vous de la résidence à venir : pour vous-même en tant qu'enseignant(e), pour les élèves, pour l'école ? Pensez-vous que la présence de l'artiste est indispensable pour ce type de projet ? Peut-il être mené par le spécialiste en art ? »

Les attentes des enseignantes ont été exprimées aussi bien dans les entrevues avant la résidence pour le projet en cours, mais également dans les entrevues après celle-ci, en tant qu'aspects à améliorer. J'ai divisé ces attentes en trois sous-thèmes : voir l'artiste

à l'œuvre, comprendre son métier et sa démarche artistique ; se ressourcer pour l'enseignement des arts offert en classe ; et apporter une dimension artistique nouvelle à l'école. Je présente ces sous-thèmes ci-dessous.

4.2.2.1 Sous-thème 1 : Voir l'artiste à l'œuvre, comprendre son métier et sa démarche

La présence des deux volets de la résidence était importante pour les enseignantes depuis son démarrage. Elles s'accordent sur le fait que chaque volet de la résidence apporte un aspect particulier.

Selon Isabelle, grâce au volet création la résidence est une possibilité de découvrir le métier d'artiste : « Un artiste vient faire un peu son travail dans un milieu scolaire, où l'on observe un peu le processus, tout ce que ça demande pour créer [...] ». Le volet du travail personnel de l'artiste paraît très important pour toutes les enseignantes, impossible à supprimer. Geneviève est du même avis : « Il faut que les enfants voient l'artiste, qu'ils voient le processus de création, les toiles par terre, la peinture partout, c'est important, vraiment ». Elle précise que l'artiste n'est pas à l'école « juste pour faire un atelier d'art parce que ça, on peut leur donner ».

Selon les enseignantes, la résidence est une occasion de présenter aux enfants le métier d'artiste en rencontrant « un artiste vivant ». « Vous savez, on parle souvent des artistes à l'école, [...] mais c'est des artistes qui sont décédés. Je trouve qu'il nous manque ça, la vraie vie d'artiste » (Isabelle). « Un artiste c'est tellement abstrait, ça n'existe pas vraiment, des personnes qui sont décédées » (Geneviève). Katherine explique : « On leur demande ce qu'ils veulent être plus tard, les enfants vont souvent dire, je veux être enseignante, comme papa-maman, par exemple, médecin, toutes sortes de métiers. [...] Ils ont besoin de modèles. Les enfants aiment beaucoup les peintures, les arts, mais ne voient pas tout le travail qui a été fait. Mais ces enfants-là vont être capables de voir que c'est un métier parce qu'ils ont compris le fonctionnement ». Ainsi la résidence rend la perception du métier de l'artiste moins abstraite.

On parle de Picasso, Klee, Magritte, mais pour eux c'est abstrait. Un artiste qui vient à l'école... ils ont la chance de voir des dessins, des croquis, des sculptures, toutes les différentes formes d'art qui existent vraiment. Ils ont la chance de le voir, chose qu'on ne pourrait pas faire en temps normal. (Geneviève).

L'une des attentes soulevées par les enseignantes est de voir l'artiste à l'œuvre, et les tableaux évoluer dans l'atelier pendant la durée de la résidence, de faire le lien entre l'œuvre et son auteur. « Ils peuvent le voir et ils savent que c'est vous qui l'avez fait, [...] le travail de A à Z, du début du projet jusqu'à la fin, c'est encore plus important... ».

Même si les enseignantes n'utilisaient pas le terme « démarche artistique » c'est bien pour cet aspect qu'elles avaient montré un grand intérêt. En effet, elles signalaient que lors des présentations des artistes avant la résidence, les enfants voulaient souvent connaître les raisons pour lesquelles l'artiste avait fait certains choix et leur signification. « Lorsqu'on voit des tableaux, chacun a sa vision, et l'artiste selon ce qu'il vit, veut représenter ça différemment, on ne voit pas les mêmes choses. C'est important de voir les points de vue de chacun » (Isabelle). La présence de l'artiste est d'autant plus précieuse qu'il peut expliquer ses motivations pour faire une œuvre, sa façon d'explorer des idées et de les transformer en productions artistiques.

Certaines enseignantes suggèrent qu'il puisse y avoir des ateliers dédiés uniquement à la discussion autour des œuvres que l'artiste veut présenter, une sorte d'atelier « appréciation des œuvres » en discussion avec leur auteur. Cet aspect est considéré par certaines comme un enrichissement personnel qui va servir plus tard : « Quand je vais enseigner plus tard les œuvres, je vais être capable de dire... regarde, [...] on avait utilisé telle méthode, on avait commencé par ça, une méthode plus que juste avoir un résultat » (Katherine). « Il y a plusieurs couches, c'est tout un procédé, plus que ce qu'on fait en classe. [...] Mais ça pourrait leur démontrer que c'est tout un monde [...] » (Katherine). Plusieurs enseignantes ont assuré que la découverte de la

démarche artistique d'un artiste allait leur servir dans leur pratique d'enseignante, soit pour les études du travail d'autres artistes ou alors pour la réalisation des projets d'arts en classe.

La découverte de la démarche artistique (et parfois simplement de son existence) est un point qui est souligné avec encore plus de force dans les entretiens après la résidence. « On voit [...] toute la recherche, tout le travail qu'il y a en arrière, la pensée de l'artiste, [...] c'est ce qui m'a vraiment interpellée. [...] Ce n'est pas juste une œuvre, c'est tout ce qu'il y a en arrière qui est venu me chercher » (Isabelle). Une enseignante précise que souvent, les ateliers d'art qu'elle fait en classe sont axés sur l'exploration d'une technique, ou sur la production d'un résultat esthétiquement agréable et « affichable », et que l'on n'exploite pas suffisamment le bagage personnel de l'enfant comme un préalable à la production artistique. Pour elle il serait important d'« aller chercher un bagage ne serait-ce que les connaissances antérieures, le passé, les souvenirs, puis de l'intégrer dans l'œuvre ». Isabelle pense que la présence de la démarche artistique est la principale différence entre l'artiste et un enseignant spécialisé en arts plastiques. Selon elle, « le spécialiste en arts [...] va être plus près des techniques. [...] La démarche, [...], le travail avant, la réflexion, ... l'artiste est là pour cette partie qui est très importante. »

Le volet des ateliers avec les enfants est un aspect que les enseignantes estiment également indispensable. Même si les enfants s'intéressent au travail de l'artiste, « entrer en action, c'est vraiment plus concret pour eux » (Geneviève). Dans ce volet les enfants se transforment en artistes : « nous aussi on participe un peu à notre façon, en apportant nos commentaires, et en créant à notre tour » (Isabelle). Les attentes envers ce volet sont multiples et elles seront détaillées dans les deux sous-thèmes suivants.

Toutefois, même si les deux volets de la résidence semblent indispensables pour les enseignantes, deux d'entre elles donnent une importance légèrement plus grande au

volet des ateliers avec les enfants. Katherine a chiffré cette proportion à 60 pour cent pour les ateliers avec les enfants contre 40 pour cent pour la partie travail de l'artiste. Mais elle précise que, finalement :

Le plus important c'est de faire le lien entre les deux, entre l'atelier de l'artiste et l'atelier avec les enfants. Au niveau pédagogique, les enfants vont beaucoup plus retenir l'information quand il y a des liens.

Pour terminer ce sous-thème il est crucial de souligner que les enseignantes accordent une grande importance aux deux volets de la résidence qui apportent chacun des aspects spécifiques. Si le volet création permet de découvrir le métier de l'artiste, de le voir à l'œuvre et de comprendre sa démarche artistique, le volet des ateliers avec les enfants permet aux enfants d'entrer en action. Selon elles, les deux volets doivent cohabiter harmonieusement, ce qui demande une collaboration étroite entre les enseignantes et l'artiste.

4.2.2.2 Sous-thème 2 : Se ressourcer pour l'enseignement des arts offert en classe

Ce point semble être la plus grande attente des enseignantes vis-à-vis de la résidence. En visitant l'école, et en particulier, les couloirs des maternelles, on s'aperçoit de l'importance accordée aux arts par l'école. Des dessins d'élèves, des peintures et d'autres créations décorent les murs et sont présentées avec beaucoup de soin. Les ateliers d'arts plastiques sont donnés régulièrement en classe par les enseignants titulaires. Ceci explique pourquoi les enseignantes ayant participé à la résidence souhaitent se ressourcer afin d'enrichir les projets d'arts plastiques qu'elles proposent elles-mêmes en classe, et ce dans plusieurs aspects : découvrir de nouvelles techniques, mettre en place une logistique pour des projets de grande envergure faisables en classe, adapter le contenu des projets afin d'y intégrer des approches plus créatives, ou alors profiter de l'expérience de la résidence pour se sentir plus à l'aise dans l'enseignement des arts plastiques.

Pendant la réunion de préparation de la résidence ainsi que lors des entretiens avant celle-ci, plusieurs enseignantes ont exprimé leur malaise devant les projets d'arts plastiques de grande envergure. Geneviève explique :

Ce n'est pas vrai que tous les profs sont à l'aise avec l'art. Ce qui fait qu'un prof qui n'est pas à l'aise n'en fait pas souvent. J'aimerais ça, tous les vendredis après le dîner, faire une heure et demie d'arts plastiques. ... mais c'est pas facile. Moi, je me suis améliorée au fil des ans [...], mais je ne suis pas encore parfaitement à l'aise.

Isabelle explique éprouver le même malaise, qui est dû au fait qu'enseigner les arts en classe est très différent d'en faire soi-même: « Bon, on a des cours à l'université, en arts plastiques, qui nous amènent à faire des créations, tout ça, c'est super intéressant. Mais dans un contexte de classe c'est très différent. Parce qu'on arrive à faire des projets tout seul, on a plein d'idées, mais quand on arrive avec 20 élèves, parfois ça nous fait peur ».

Par conséquent, elles s'attendent à ce que la résidence d'artiste leur permette d'améliorer la gestion des projets en classe : « Ça va me donner des idées, des techniques pour que je sois plus à l'aise pour en faire » (Geneviève).

Pour les enseignantes, la découverte de nouvelles techniques est l'une des plus grosses attentes de la résidence. Isabelle avoue : « Moi je suis limitée en tant que techniques. [...] Je veux des techniques, des façons de faire à mettre en place dans une classe. » C'est l'occasion d'essayer de nouveaux outils, de s'ouvrir à de nouvelles idées : « Moi j'aurais jamais sorti mes pastels gras » (Geneviève). « Ils [les enfants] vont toucher à plein de choses qu'avec moi seule, ils n'auraient pas faites » (Geneviève).

Les entretiens après la résidence confirment l'importance de cet aspect. D'une part, les enseignantes ont exprimé leur satisfaction par rapport aux techniques explorées en ateliers-découverte tel que moulage, transfert photo, peinture collective. Selon elles, il

s'agissait de techniques qu'elles n'avaient pas l'habitude de travailler en classe : « J'ai vraiment aimé le collectif qu'on a fait, je n'ai jamais pensé à faire un collectif où chacun faisait une partie. Moi, j'aurais mis une grande feuille et chacun aurait fait [le dessin] en même temps » (Isabelle). D'autre part, elles signalent qu'elles sont prêtes à réinvestir les idées et les techniques explorées plus tard. Geneviève dit qu'elle apprécie d'« avoir des idées, comme l'idée du loup. C'est sûr que je vais le refaire l'année prochaine, jamais je n'aurais pu penser à ça ». Elle souligne qu'elle se sent mieux outillée par rapport aux techniques qui peuvent être utilisées: « on est tous capables de le faire, c'est des points qui vous nous rester, qu'on va pouvoir réintégrer après dans notre enseignement ». Isabelle est du même avis : « C'est sûr que je vais réinvestir vos techniques, le papier collant et... Je vais réinvestir votre travail avec le loup et [...] le transfert photo. Tout cela m'a redonné le goût de redécouvrir des choses dans l'art. »

Par ailleurs, elle met en avant l'importance de proposer de nouvelles techniques aux enfants : « Les enfants aiment ça, ils sont ouverts à toutes ces techniques-là, ils en reparlent. Mêmes dans les jeux libres on voit le réinvestissement, moi cela m'a allumée, cela m'a donné le goût. »

Mais ce ne sont pas uniquement des techniques que les enseignantes attendent de la résidence. Ce sont aussi de nouvelles façons de travailler, des projets moins centrés sur un résultat, plus libres et qui laissent place à la créativité des enfants.

Katherine précise qu'elle recherche une nouvelle « procédure en tant qu'enseignante, [...] des méthodes de travail de l'artiste » qui peuvent être aussi « un enrichissement personnel : [...] comment ça fonctionne un artiste, comment travaille un artiste ». Elle souhaite les intégrer dans sa pratique d'enseignante : « Je pense que c'est intéressant aussi pour quand je vais enseigner plus tard les œuvres, je vais être capable, regarde, te souviens-tu, on avait utilisé telle méthode, on avait commencé par ça, donc, quelle méthode, plus que juste avoir un résultat. » Katherine parle de l'importance de

proposer aux enfants des ateliers de création : « On peut prendre l'exemple de P. Lui, s'il n'y a pas de modèle, d'exemple à suivre [...], il ne sait pas comment faire, [...] c'est de l'inconnu, ça lui fait peur. » Selon elle, pour des élèves comme celui-ci, les ateliers de création proposés pendant la résidence, sans modèle à reproduire, peuvent avoir un impact important dans leur scolarité plus tard, en particulier en composition écrite.

Isabelle, quant à elle, veut intégrer des approches inspirées de la démarche artistique : « Moi je vais changer un petit peu ma façon, avant d'apporter la technique, je veux vraiment amener les enfants à penser dans leur tête, à se rappeler des souvenirs, des photos, des sensations... Je veux vraiment ça avant d'amener une technique. » Elle souhaite donner plus de liberté aux enfants lors des ateliers en classe et ne pas centrer ses attentes sur un résultat prédéfini : « je veux aussi être plus permissive, ne pas laisser faire n'importe quoi, être moins ... stricte ». Isabelle ne veut plus être centrée sur le résultat : « toujours le résultat... On a toujours peur, est-ce que je peux présenter ça ? Est-ce que c'est acceptable ? [...] J'explique toujours aux parents que ce n'est pas toujours les plus beaux résultats qui font les plus belles choses ». Elle semble en être encore plus certaine après la résidence : « On veut le résultat, on pense juste à ça, mais on enlève tout le reste. Mais c'est ça l'essentiel finalement. Je trouve qu'on s'attend trop à un produit qui est parfait... Et puis ce n'est pas ça... Ça m'a permis de revenir à ça. »

Pour terminer ce sous-thème, il est important de souligner que les enseignantes sont conscientes que des projets d'art effectués en classe diffèrent des activités traditionnelles de l'enseignement et que leur mode de fonctionnement doit être également différent. C'est pour cela qu'elles soulignent qu'améliorer les projets d'art en classe va leur demander un certain effort : « Des fois on se limite à ce qu'on connaît. [...] Moi, je m'attends de m'ouvrir, [...] je trouve que j'étais un peu coincée » (Isabelle). Geneviève compare le travail en classe et les ateliers d'art :

« Moi je demande à mes élèves qu'on soit dans le calme et qu'on travaille... je mets de la musique classique pour que ça soit calme. Il va falloir que je sois capable de m'enlever ça. » Elle comprend que les enfants ont un comportement différent et qu'elle doit s'y ajuster: « Ils sont là pour créer, ils vont avoir des choses à se dire, ils vont avoir des commentaires à se faire, [...] Ça, il va falloir que moi, personnellement, que je les laisse aller. »

4.2.2.3 Sous-thème 3 : Apporter une dimension artistique nouvelle à l'école

Les enseignantes estiment que la résidence est une occasion d'apporter une nouvelle dimension artistique non seulement dans les classes qui y ont participé, mais à l'école toute entière. Pour les enfants participants c'est tout d'abord une ouverture aux arts et la découverte de nouveaux aspects des ateliers d'arts : « les enfants aiment ça, ils sont ouverts à toutes ces techniques-là, ils en reparlent. Même dans les jeux libres, on voit le réinvestissement, moi cela m'a allumée, cela m'a donné le goût. » (Geneviève)

Katherine pense que la résidence « pourrait démontrer qu'il y a [...] tout un monde... qui est tellement enrichissant, qui est tellement différent de ce qu'on voit en classe. Parce qu'on dit qu'on fait des arts, mais on fait des arts un peu faciles, on a des modèles, c'est très différent des arts. » Pour sa part, Isabelle souhaite que les élèves profitent de l'occasion afin de découvrir leur propres habiletés, pour qu'ils puissent dire : « Moi [...] je suis bon dans la peinture, ou je suis meilleur dans le dessin, ... De s'ouvrir à tout ça. Je veux ça pour les élèves ». Geneviève également désire pour ses élèves faire preuve d'ouverture :

Les ouvrir vraiment sur le monde de l'art, toutes les formes d'art [...], qu'ils aient la possibilité de rencontrer un artiste, personne qu'ils ne voient pas tous les jours, qu'ils puissent en discuter à la maison avec leur parents, c'est vraiment un enrichissement pour eux.

Toutes les enseignantes ont insisté sur l'importance de produire une œuvre collective par les élèves et de l'afficher de façon bien visible à l'école. Geneviève est sûre que pour ses élèves « savoir qu'ils font pour le montrer à tout le monde, ça va tellement les chercher. Quand ils savent que ça va être exposé à tout le monde, ah, ben, là tout d'un coup, là, ils sont fiers ! ». Katherine sourit : « c'est bien beau d'afficher de belles photos de tout le monde, mais quelque chose fait par les élèves, c'est encore mieux ! ». Par ailleurs, le fait que la production soit collective permettra aux enfants qui ne sont pas à l'aise avec les arts d'y participer de façon harmonieuse, sans que les dessins des enfants puissent être comparés les uns aux autres. Selon Geneviève « Ce ne sera pas l'un à côté de l'autre, non, ça va être intégré, c'est sûr, que pour les enfants qui ont un peu plus de difficulté, il n'y aura pas de problème. »

La visibilité de la production d'une œuvre collective apporte une nouvelle dimension artistique à toute l'école. Isabelle en est certaine :

Ça peut apporter à tout le monde une façon de voir différemment l'artiste, les arts. On nous dit oui, il faut en faire, il faut afficher, mais des fois on se confine... je lis un peu sur l'artiste, et je reproduis ce qu'il fait. Je pense que [la résidence] pourrait ouvrir et dire non, les arts c'est plus que ça, c'est aussi un processus, une création, il faut que les enfants soient impliqués, il faut les amener plus loin.

Elle insiste également sur le fait que l'œuvre produite par les enfants pendant la résidence ne doit pas être faite dans l'intérêt de « décorer » mais pour explorer une démarche de création : « Afficher pour que ce soit beau, c'est une chose, mais de bonifier ça pour qu'on apporte un plus, pour qu'on ait des enfants davantage créateurs... Moi ce serait plus dans cette optique-là. » La visibilité de l'œuvre des enfants permet de la mettre en valeur et de servir d'exemple à d'autres classes : « en l'affichant surtout à l'extérieur comme ça, ça va suivre la réaction des parents, on voit ça dans la cour, ça va peut-être inciter les professeurs à dire : ce serait mieux qu'on en fasse un peu plus. » (Isabelle)

Katherine ajoute que cela pourrait créer un effet « boule de neige » : « que ça pourrait apporter à l'école pour que ça suive, on fait dans la maternelle, la 1^{ère}, les enfants aiment ça, mais je pense que les grands aiment ça aussi, il faut juste aller chercher les bonnes idées qui vont les ramener. »

Geneviève conclut que pour que l'expérience de la résidence soit encore plus enrichissante, il ne faut pas qu'elle soit exceptionnelle. Elle insiste sur l'importance de la perpétuer :

Vous si c'est dans vos disponibilités, que vous fassiez ça chaque année. Si c'est possible, ou du moins que ça ouvre. Parce qu'ils n'arrêtent pas de dire que l'art à l'école c'est important, les artistes, les peintres... Entre en parler nous les profs, et d'avoir quelqu'un de concret qui vient le faire, c'est autre chose. Donc ce serait un pas en avant pour l'école, ce serait bon.

4.2.3 Thème 3 : Difficultés et éléments facilitant la réussite de la résidence d'artiste

De façon générale, les enseignantes ont été très satisfaites de leur expérience. Néanmoins, elles ont soulevé des points qu'elles ont considérés comme des difficultés potentielles (s'il s'agissait de la réunion ou des entrevues avant la résidence) ou des difficultés observées (s'il s'agissait de la réunion ou des entrevues après la résidence) tout en soulignant des éléments qui ont facilité le déroulement de la résidence et ont contribué à son succès. Il s'agit des points suivants:

- **Flou des définitions** (de la résidence, des rôles de chacun)
- **Le temps** (durée de la résidence, temps de préparation, durée des ateliers)
- **Gestion de classe** (bruit, méconnaissance du fonctionnement de l'autre, stress, logistique, changement de vêtements)
- **Collaboration artiste/enseignant** (ouverture de chaque participant, flexibilité).

4.2.3.1 Sous-thème 1 : Flou des définitions

Lors des réunions collectives et des entretiens avant la résidence beaucoup de questions sur ses modalités ont été posées. À la question « comment vous représentez-vous le travail de l'artiste en résidence ? » Katherine répond : « Que veut dire le mot résidence ? ». Elle explique que même si on s'était réunis pour discuter des modalités lors de la mise en place de la résidence, beaucoup de choses n'ont pas été définies précisément.

Isabelle relève que les rôles de chaque participant peuvent paraître peu définis : « Je suis dans le néant, je n'ai aucune idée, mais je suis très ouverte et je vais prendre le rôle que vous allez me donner ».

Pour les enseignantes il semble que cette difficulté soit liée au fait qu'il s'agisse pour toutes les enseignantes d'une première expérience de résidence d'artiste. Néanmoins, Katherine suggère que même si cette expérience se répète, elle peut ne pas ressembler à la précédente et il peut y avoir d'autres modalités de fonctionnement à définir : « Si on faisait l'an prochain, oui, on serait mieux outillé, mais il faudrait simplement faire attention de ne pas dire, oui, mais l'année dernière on a fait ça... ». Elle pense que ce « flou » est lié au concept même de la résidence dont le sens est « d'apporter quelque chose de nouveau et un monde très différent de ce qu'on voit ». Elle souligne que chaque résidence doit être différente, et l'enseignante doit être en mesure d'accepter la nouveauté et le « flou ». Dans le cas de Katherine, cela n'a pas été une difficulté insurmontable car elle se sentait soutenue par l'artiste : « moi comme enseignant ça ne me dérange pas de sauter les deux pieds dans l'eau. Toute seule, non ! Mais comme vous êtes là... C'est votre présence, c'est ça, le plus important. »

Geneviève a également exprimé des craintes au sujet de la définition du rôle de l'artiste et sur les façons de l'artiste d'animer les ateliers avec les enfants. Elle souhaite que les enfants travaillent de façon autonome et craint que l'artiste

n'intervienne dans les productions des enfants pour les rendre plus « belles » pour l'affichage. Il est important pour elle qu'elles soient authentiques : « J'aimerais que mes élèves fassent le plus tout seuls. Le plus possible tout seuls. Je veux que [...] même s'ils disent moi je ne suis pas capable, [...], mais tu essaies. Puis je ne veux pas qu'on le fasse pour eux. Je veux que ce soit de leur main, de leur doigts, [...] pour moi c'est important. »

4.2.3.2 Sous-thème 2 : Le temps

La question du temps dans la résidence est apparue sous plusieurs formes : la durée de la résidence, le temps de la préparation, l'horaire des ateliers etc. Mais on peut dire que, quel que soit l'aspect de la question, la difficulté essentielle qui a été soulevée, c'est le manque de temps. Manque de temps de préparation, durée de la résidence ou des ateliers trop courts. Isabelle dit : « Ce que j'ai trouvé plus difficile c'est qu'on a peu de temps. » D'autres difficultés en découlent, comme, par exemple le manque d'intégration du projet de la résidence dans l'enseignement en classe. Isabelle donne l'exemple de sa participation : « Là on a travaillé les continents, mais c'est certain qu'en classe on n'a pas le temps de parler de l'Europe etc. ».

Lors des entretiens après la résidence, les enseignantes ont soulevé plusieurs éléments qui, malgré le manque de temps, ont facilité son déroulement, et ont proposé plusieurs solutions pour assurer son succès. Parmi ces éléments, on peut citer les actions suivantes :

- **Augmenter la durée de la résidence.** Geneviève pense qu'augmenter la durée de la résidence : « facilite les choses parce qu'on n'est pas pressés, on ne va pas faire ça vite vite vite, on a le temps ». Elle propose :

J'aurais aimé que ce soit plus long. Je sais pas combien de temps de plus, mais j'aurais aimé plus long, pour que, après les œuvres, les panneaux, il y ait d'autres choses, peut-être qu'on fasse une petite

mosaïque, ou quelque chose de plus, pour qu'ils connaissent encore plus de choses les enfants.

Katherine est du même avis « Ça facilite beaucoup parce qu'on n'est pas obligés de presser les enfants, on peut vraiment profiter du moment. »

- **Intégrer le projet de la résidence dans l'enseignement.** Isabelle dit qu'elle souhaite que la résidence soit « à plus grande échelle, qu'on s'implique, qu'une portion soit réservée dans l'enseignement sur ça. On approfondit [...], on va chercher nos connaissances, nos souvenirs, puis, après on transpose ça en création ». Selon elle, il serait intéressant de faire les liens entre le projet de création et l'enseignement : « ça ferait plus appel aux connaissances des enfants, et à leur bagage ».
- **Réserver un temps plus grand à la préparation de la résidence.** Isabelle suggère qu'il faut : « qu'il y ait un temps de réflexion, un comité peut être pour dire qu'est-ce qu'on travaille, qu'est ce qu'on touche. Et vraiment qu'il y ait une préparation, pour qu'on ait l'impression qu'on sait plus où on va ». Isabelle : « Si l'on avait su avant par exemple, on aurait pu planifier ce projet de longue date... Si on l'avait su peut-être plus tôt, peut-être qu'on se serait regroupées et qu'on aurait pris du temps pour ça. ».
- **Avoir un horaire régulier.** Selon toutes les enseignantes, le fait que les ateliers avec les enfants aient été programmés toujours le même jour de la semaine, à la même heure avait une très grande importance. Isabelle le confirme :

Parce que les enfants savent que c'est sur une échelle, c'est quelque chose de stable, on y va périodiquement, ... c'est sûr. Et pour des enfants qui ne connaissent pas le temps, les repères de temps pour eux c'est très important, de savoir ce qu'ils font.

C'est le même cas pour Geneviève :

C'est bien qu'on ait un horaire fixe comme ça, ça nous permet de réajuster,[...] de trouver une façon de faire, puis de finir par trouver comme notre routine. Puis les enfants attendaient toujours ce moment-

là, donc c'était important, surtout à la maternelle... Au niveau du temps, eux, très important qu'il y ait une routine.

- **Faire des ateliers d'une demi-journée.** Geneviève propose d'augmenter la durée des ateliers avec les enfants :

Pour moi et pour les élèves, j'aimerais que ce soit des périodes par exemple d'une demi-journée. Une demi-journée d'art, parce que je trouve que 45 minutes, le temps de s'installer, le temps d'expliquer, ça passe vite. Moi je verrais des demi-journées avec l'artiste, puis pour moi, oui ça me permettrait d'avoir encore plus de techniques, parce qu'il y en a beaucoup qu'on va réutiliser.

4.2.3.3 Sous-thème 3 : Gestion de classe

La crainte de difficultés au niveau de la gestion de classe a été surtout soulevée lors des entretiens avant la résidence. Isabelle avoue :

Ma difficulté personnelle, ça serait la gestion de classe. [...] Par exemple, moi, s'il y a des ateliers, bon je permets un certain bruit. Si on fait de l'écriture – pas de bruit. Là, je me disais, c'est où la tolérance ? J'ai peur de mettre trop, d'imposer, de dire non, puis de briser la créativité, les discussions.

Geneviève a la même appréhension : « moi j'aime ça quand c'est calme. [...] Mais ils vont avoir besoin sûrement d'échanger, puis de discuter, puis de bouger ».

Cette situation peut même provoquer un sentiment de stress. Isabelle confie :

Alors je me disais, est-ce que j'interviens, je n'interviens pas, est-ce que c'est correct ou ce n'est pas correct ? Là ça m'a mis comme une pression, j'ai fini et je me sentais comme stressée, est-ce que mes règles étaient correctes, est-ce que j'aurais dû les encadrer plus et dire non, ça suffit, on s'assoit, concentrez-vous, ou c'est correct ?

Mais en même temps, pour Isabelle, la difficulté n'est pas dans le fait que les ateliers créent plus de mouvement et de bruit, mais dans le fait que les règles de comportement en classe n'ont pas été fixées : « C'est juste de voir avec [l'artiste].

Est-ce que c'est acceptable pour Eugénia que les enfants bougent comme ça, ou si elle s'attendait à ce qu'ils soient bien assis ? »

Une autre difficulté de la gestion de classe était liée à la logistique des ateliers de peinture, comme le changement de vêtements, le nettoyage, le séchage des œuvres, etc. Pour Katherine

Une des difficultés d'un projet c'est souvent qu'il faut le faire rentrer dans notre horaire qui n'est jamais évident, comme par exemple, l'habillage/le déshabillage. [...] De le faire rentrer dans le cadre de l'enseignement qui est très rigide. La récréation c'est à telle heure etc., c'est de le faire « fitter ». C'est une des difficultés au niveau pédagogique. Et des fois c'est les banalités, bon, là c'est l'habillage, ça demande un peu plus, mais par exemple il faut faire sécher les œuvres. [...] Des fois c'est des banalités qui peuvent déboussoler tout un horaire.

Pour trouver des solutions à tous ces points les enseignantes sont toutes du même avis : une **bonne communication** entre les participants est indispensable. Geneviève dit : « Une bonne communication c'est primordial. Puis vraiment de pas avoir peur de se dire... ». Cette communication a permis, par exemple, de se mettre d'accord sur la gestion de classe lors des ateliers avec les enfants, sur « le niveau de tolérance si les enfants peuvent bouger, se lever, parler » et « ... de dire, de se mettre d'accord, [...] parce qu'on a tous une tolérance différente... » (Katherine).

Pour Isabelle, discuter au début de la résidence, afin de « connaître [nos] limites et [notre] tolérance face au bruit », de « se mettre d'accord sur les balises en fait, d'un cadre, de dire ça c'est acceptable, ça non », est essentiel pour la réussite de la résidence.

4.2.3.4 Sous-thème 4 : Collaboration artiste/enseignant

De façon générale, pour les enseignantes, l'étroite collaboration entre l'artiste et les enseignantes était la clé du succès de la résidence. Pour Isabelle « si on n'a pas une bonne entente, une bonne collaboration, dès le départ ça ne fonctionne pas. C'est difficile d'échanger nos idées, puis il me semble que ça coupe la créativité de tout le monde ».

Cette collaboration est également importante pour que les deux volets fonctionnent harmonieusement. Geneviève souligne qu'une résidence d'artiste est

[...] Une collaboration entre l'enseignant et l'artiste, puis une visibilité pour les enfants, pour que les enfants puissent connaître ce qu'est un artiste. [...] L'artiste qui vient à l'école [...] ne peut pas être juste dans son coin à faire son travail. Il faut qu'il y ait une ouverture envers les profs et les élèves. C'est une collaboration [...] à part égale.

La collaboration repose sur plusieurs aspects :

- Une **bonne communication** entre l'artiste et les enseignants. Katherine : « je pense que la communication est le point clé [...] pour résoudre les difficultés ». Toutes les enseignantes ont estimé que la présence d'une personne comme un médiateur de projet n'est pas nécessaire. Katherine pense que c'est : « la collaboration un à un, enseignant-artiste, simplement parce que chaque enseignant est différent, avec des rythmes différents, et chaque classe est différente ».
- **Ouverture de chacun.** Isabelle pense « que nous sommes des personnes ouvertes et qui collaborent bien. » Selon elle, l'artiste particulièrement doit faire preuve d'ouverture d'esprit et de souplesse :

Vous faites preuve comme d'une liberté d'esprit, [...] vous permettez des choses, vous êtes ouverte, c'est une liberté qu'on a. On aurait pu avoir un artiste, qui a déjà son idée faite dans la tête et sait à quoi elle s'attend. Mais on sentait que vous étiez ouverte à nos idées.

- **Un artiste intéressé par le travail avec des enfants.** Isabelle pense que l'artiste en résidence doit avoir certaines habilités pour travailler avec les enfants, « qu'un artiste qui n'a jamais travaillé avec des enfants, ou qui n'a pas d'enfants, bon, des fois ça peut devenir difficile, la tolérance face à des enfants, la patience, ça facilite beaucoup les choses... ».
- **Disponibilité, souplesse, flexibilité.** Isabelle : « Vos disponibilités, vous étiez disponible, vous pouviez changer notre horaire si cela ne convenait pas, vous étiez flexible, donc tout ça mis ensemble facilite beaucoup le travail. ». Geneviève a apprécié ces qualités : « je me suis rendu compte que grâce à cette souplesse, cela a été beaucoup plus facile que prévu [...] Votre souplesse puis votre ouverture d'esprit, c'était toujours "oui, pas de problème" ».

4.2.4 Thème 4 : Perception par l'artiste et les enseignantes de leurs rôles respectifs

Un des objectifs de la recherche était de comprendre la perception du rôle de l'artiste par les principaux acteurs de la résidence : l'artiste et les enseignantes. Pour atteindre cet objectif j'ai voulu d'une part, consigner dans mes carnets de bord des notes qui témoignaient des tâches effectuées par les acteurs, des attitudes de chacun en classe et en atelier ainsi que de leur posture vis-à-vis des enfants. Par ailleurs, pour comprendre la perception de ces rôles par les enseignantes, j'ai posé les questions suivantes lors des entrevues avant et après la résidence : « Comment voyez-vous votre rôle comme enseignant(e) pendant la résidence ? Quelles seraient (ou étaient) vos tâches et vos responsabilités ? Comment voyez-vous le rôle de l'artiste en résidence ? Quelles seraient (ou étaient) ses tâches et ses responsabilités ? ». L'analyse de mes carnets de bord et des entrevues a permis d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

4.2.4.1 Sous-thème 1 : Perception des rôles par l'artiste

Cette section décrit ma compréhension du rôle de l'artiste et celui des enseignantes pendant la résidence. Elle résume essentiellement les notes consignées dans mes carnets de bord. Tous les jours de la résidence, j'ai pris des notes concernant le déroulement de la journée : la date, la planification de la journée, les actions prévues, les actions réalisées, mes tâches et celles des enseignantes, les événements exceptionnels. Cela m'a permis lors de l'analyse descriptive de mieux décerner les rôles de chaque acteur.

Rôle de l'artiste

L'analyse de mes carnets de bord a mis en lumière deux sortes de notes concernant mon rôle en tant qu'artiste : les notes concernant les tâches que j'effectuais et les réflexions sur la posture de l'artiste en résidence. Voici leur résumé.

Au cours de la résidence les tâches que j'ai effectuées étaient les suivantes :

- Travailler tous les jours sur mon projet de recherche et de création ;
- Initier les réunions collectives de préparation et de suivi de la résidence ;
- Animer ces réunions ;
- Proposer le plan de la résidence et le contenu des ateliers-découverte ;
- Collaborer avec les enseignantes sur l'élaboration de la thématique du projet collectif ;
- Suggérer les meilleurs matériaux pour l'exécution du projet collectif (murale extérieure) et les commander ;
- Animer les discussions lors des visites de l'atelier par les classes participantes ;
- Animer les ateliers de création avec les enfants ;

- Réaliser la finition des productions collectives (vernissages extérieurs) ;
- Collaborer avec le concierge pour l'accrochage des tableaux dans la cour de l'école ;
- Initier l'organisation de la sortie des classes à mon exposition individuelle à la Maison de la culture de Longueuil à la fin de la résidence.

Il est important de préciser que je n'étais jamais seule avec les enfants en classe, l'enseignante y était toujours présente. Mais cela ne signifie pas que j'avais un rôle plus actif qu'elle. Les tâches étaient en quelque sorte partagées sans hiérarchie entre nous, sachant que certaines étaient plus naturelles pour l'une ou pour l'autre. Je ne me souciais pas de la gestion de classe, par exemple, d'autoriser ou non les enfants de parler ou se lever, car je considérais que c'était du domaine de l'enseignante et je ne voulais pas la contredire. Quand en atelier je posais une question, c'est souvent l'enseignante qui choisissait la façon dont les enfants pouvaient répondre (en levant la main ou en s'exprimant de façon spontanée). Pendant les ateliers, je faisais des propositions en disant : « tu peux mélanger ces deux couleurs », « tu peux essayer de gratter le pastel avec un bâtonnet en bois », « il me semble qu'à côté de ton petit personnage tu peux dessiner un plus grand ». Mais je ne contrôlais pas le choix fait par les enfants. Je ne poursuivais pas de but de conformité avec un certain résultat. Je n'évaluais bien sûr pas le travail.

Une autre sorte de notes que j'ai consignées concernait des réflexions sur la posture de l'artiste en résidence. Même s'il m'était difficile de définir ce qu'est la posture de l'artiste en général, je pouvais noter les différences de posture entre l'artiste, l'enseignante ou éventuellement l'enseignante spécialisée en arts plastiques. Voici les notes que j'ai prises dans les carnets de bord :

Je ne sais pas précisément comment fonctionnent les cours d'arts plastiques à l'école, mais il me semble que la principale différence de mes actions en

comparaison avec celles de l'enseignante en arts consiste dans le fait que je ne peux que suggérer, proposer, inciter, montrer mais ne jamais évaluer. La question de l'évaluation est pour moi éliminatoire.

Et de façon plus générale sur ma posture d'artiste à l'école :

Mon rôle d'artiste à l'école est de déranger, de ne pas faire partie de l'école. De ne pas m'intégrer dans son fonctionnement, d'être dans le couloir quand les autres n'y sont pas, de rester à l'école jusqu'à tard le soir, de discuter autant avec le service de ménage qu'avec la direction, de dîner pendant les heures de classe avec le personnel du service de garde. D'où la différence avec l'enseignant en arts : lui ne peut pas déranger le fonctionnement de l'école, il en fait partie.

Rôle de l'enseignant

Les tâches effectuées par les enseignantes au cours de la résidence étaient les suivantes :

- Accueillir et organiser les réunions de préparation et de suivi (lieu, date) ;
- Collaborer avec l'artiste sur l'élaboration du plan de la résidence et du contenu des ateliers-découverte ;
- Proposer la thématique du projet collectif ;
- Animer les discussions lors des visites de l'atelier par les classes participantes ;
- Animer les ateliers de création avec les enfants ;
- Veiller à la participation de tous les enfants aux discussions et ateliers ;
- Intégrer la thématique du projet collectif avec les enfants dans les apprentissages en classe en dehors des ateliers (prolonger les ateliers en classe) ;
- Gérer la logistique des ateliers (changement des vêtements, déplacements entre les classes) ;
- Assurer la gestion de classe lors des ateliers ;
- Organiser la sortie des classes à mon exposition individuelle à la Maison de la culture de Longueuil à la fin de la résidence.

Comme on peut le constater, certaines tâches étaient celles que l'on attribue naturellement aux enseignantes (par exemple, la gestion de classe lors des ateliers).

On peut remarquer également que d'autres tâches (animation des discussions ou des ateliers de création) étaient partagées par l'artiste et l'enseignante. En effet, lors des ateliers de travail sur la production collective, nous divisions la classe en équipes qui venaient à tour de rôle réaliser leur partie sur le tableau collectif. Les autres équipes poursuivaient le travail initié pendant les ateliers-découverte (par exemple, terminer le collage avec le transfert photo vu la semaine d'avant). Ainsi, je pouvais animer l'atelier de production collective pendant que l'enseignante animait le travail des autres équipes.

Par ailleurs, j'ai remarqué une évolution de ce partage des tâches pendant la résidence. Si au début les enseignantes cherchaient à vérifier auprès de moi si leur action était « correcte », elles ont pris plus de confiance et de liberté par la suite. Les entrevues effectuées après la résidence confirment ce constat.

4.2.4.2 Perception des rôles par les enseignantes

Pour comprendre la perception des rôles de l'artiste et des enseignantes pendant la résidence j'ai posé des questions ciblées lors des entrevues individuelles semi-structurées avant et après la résidence. Cela m'a permis d'une part de comprendre quel rôle les enseignantes souhaitaient attribuer à l'artiste au début de la résidence, mais en plus de comparer leur réflexion initiale à celle de l'entrevue de la fin de la résidence.

Rôle de l'artiste

Selon Isabelle, l'artiste est là « pour allumer le feu pour nous, alors vous nous allumez et après ça, nous on rentre dans le feu de l'action ». Elle estime que le rôle de l'artiste est « de donner le goût aux enfants de faire de l'art, à travers vos tableaux, [...] transposer aux enfants ce que vous aimez, votre passion ».

Toutes les enseignantes s'accordent sur le fait que le rôle de l'artiste est d'être un guide, la personne qui apporte des idées, qui a l'initiative autant sur le plan de l'organisation de la résidence que sur son contenu. « L'artiste est là pour nous guider, autant les enfants que moi, puis amener ce plaisir qui est les arts et faire découvrir des techniques et la façon de procéder dans le travail » (Isabelle). Pour Katherine, « L'artiste apporte la méthodologie, les idées ... ». Mais pas seulement les idées de la création, car l'artiste a une autre expertise, c'est celle d'aider les élèves qui sont en panne d'idées à trouver l'inspiration. Selon elle, « L'artiste [...] a peut être une meilleure expérience qui lui permettrait de mieux aider l'enfant que l'enseignant » car il est plus spontané, plus à l'aise à trouver des solutions improvisées, alors que l'enseignant « vit mieux avec la routine ».

Il semble évident pour toutes les enseignantes que l'artiste n'est pas un enseignant spécialisé en arts plastiques et ne prendra pas ce rôle pendant les ateliers avec les enfants. « Il faut que l'enseignant reste dans son rôle et [l'artiste] est là pour apporter des nouveautés, du plaisir... » (Isabelle). Geneviève précise :

Un artiste à l'école et un spécialiste en arts, ce n'est pas la même chose. [...] Il est là pour faire découvrir son métier. C'est un métier qui n'est pas conventionnel, qui ne permet pas à tout le monde de vivre son métier là. Par contre quand on a la chance de le faire, il faut venir le montrer. [...] Un spécialiste en arts, ce n'est pas un artiste.

Pour sa part Katherine pense que :

Le spécialiste en arts est quelqu'un qui enseigne les techniques, [...] tandis que l'artiste apporte son vécu à lui, c'est son métier. Le spécialiste en arts ne sera pas vu de la même façon par les enfants que l'artiste lui-même. L'artiste va être vu comme le médecin qui vient présenter en biologie, par exemple.

Isabelle souligne que

[...] Les arts c'est pas seulement les techniques, il y a quelque chose de plus profond que ça. Pour ce travail, c'est important que l'artiste soit là, [...], pour les enfants c'était l'atelier de Madame Eugénia, c'était votre local, on sentait

quand ils en parlaient, vraiment, l'endroit un peu magique, où il se passe des transformations, c'est pas de la magie mais pas loin... Je trouve ça important.

Rôle de l'enseignant

Toutes les enseignantes s'accordaient sur le point que leur rôle dans le projet de résidence était celui de soutien et de gestion de classe. Tout en étant ouvertes et disponibles pendant le projet, elles soulignaient que c'est l'artiste qui sait comment la résidence doit être menée. En revanche elles connaissent mieux leurs élèves et les façons dont les ateliers en arts peuvent être adaptés à leur milieu. Voici quelques propos des enseignantes : « J'ai un rôle de soutien et de gestion de classe. » (Katherine) « Je connais les élèves mieux que vous... ». « Un rôle de soutien parce que je suis toujours disponible ». (Isabelle) « Je suis dans le rôle d'apprenant ». (Isabelle) « Un soutien... un golfeur a son caddie, moi je serai le caddie ! ». (Geneviève). En revanche, même si l'artiste a le rôle d'un guide et l'enseignante celui de soutien, selon Katherine, il n'y a pas de hiérarchie dans cette collaboration : « Je ne vois pas en termes de hiérarchie. Le golfeur sans son caddie va souvent manquer quelque chose, le caddie est vraiment là pour le soutenir. ».

Geneviève explique pourquoi elle préfère être le soutien et non le guide lors de la résidence : le but est « de laisser [à l'artiste] le plus de place possible [...] parce qu'il faut que les enfants comprennent que la période qui leur est attribuée avec [l'artiste] est un privilège ». Le rôle de l'enseignante est également d'ajuster sa gestion de classe dans ce nouveau contexte, d'autoriser éventuellement plus de bruit et de déplacements que d'habitude, « parce qu'on ne veut pas brimer la créativité des enfants ». Cependant, certaines enseignantes estiment que ce rôle de soutien peut évoluer et elles peuvent prendre plus de place dans les ateliers de création : « au fur et à mesure que ça va avancer, je me rends compte qu'on peut avoir de bonnes idées » (Geneviève).

4.3 Discussion

L'analyse descriptive des données de recherche m'a amenée à identifier les cinq points suivants :

1. Importance du travail direct avec les enfants dans ma pratique artistique
2. Ressourcement personnel et professionnel des enseignants pendant la résidence
3. Difficultés de la résidence liées au travail de l'artiste
4. Importance de la formation dans la réussite de la résidence
5. Rôle de l'artiste en résidence lié à son statut et sa posture

Dans ce qui suit je vais détailler ces points.

Point 1 : Importance du travail direct avec les enfants dans ma pratique artistique

Ma principale attente d'une résidence d'artistes est de faire avancer mon projet de création. Mais je ne pourrais pas me passer du travail **direct** avec les enfants. Pourquoi ? Parce les échanges avec les autres sont une source de retombées surprenantes sur ma pratique artistique.

Grâce au volet de travail personnel de l'artiste, j'ai pu disposer de conditions idéales de création (temps, atelier et budget) et consacrer une grande partie de mon temps à un projet de création. Bien évidemment, il est très agréable d'avoir un grand atelier et un budget pour travailler sur son propre projet de création. La résidence en question était de ce point de vue une réussite.

Mais quand un artiste fait une résidence à l'école il se pose sûrement la question : pourquoi à l'école ? Pourquoi pas, tout simplement, dans un centre d'artistes dédié à la création artistique ? Qu'est ce qui m'intéresse dans cet environnement qui est extrêmement structuré, qui a son propre rythme de fonctionnement et tant de bruit.

Est-ce que cela me plaît ou me contrarie ? Ce sont des questions que, naturellement, je me suis posées. A la dernière question la réponse est immédiate : oui, cela me plaît. J'aime être à l'école, j'aime être entourée par des enfants de différents âges, les entendre à la récréation ou dans les couloirs, j'aime discuter avec le personnel de l'école, surtout avec les gens du service de garde ou du service de ménage. J'aime encore plus animer des discussions ou des ateliers avec des enfants, entendre leurs réactions par rapport à mes œuvres, répondre à leurs questions, leur montrer certaines techniques, aller jusqu'au bout d'un projet qui sera leur fierté. Mes carnets de bord mettent en évidence le plaisir que j'avais à préparer les ateliers avec les enfants, à voir les enfants « allumés », à échanger avec ce public si gratifiant. La structure même de mes carnets de bord reflète le fait que je n'avais pas de hiérarchie entre mon travail personnel et le travail avec les enfants, les notes prises quotidiennement mélangeant souvent les remarques sur les ateliers avec les enfants et celles sur mon propre travail. Cette proximité montre la symbiose qui était présente entre les deux volets de la résidence et son importance dans la réalité de mon travail d'artiste.

Mais il ne s'agit pas uniquement du **plaisir** d'être dans cet environnement et d'animer le travail des enfants. L'analyse des données collectées pendant la résidence m'a éclairé sur le fait que le **travail direct** avec les enfants et les enseignantes, les rencontres qui se produisent pendant la résidence sont une source d'actions et d'événements ayant un grand impact sur mon projet et ma pratique artistique. Ardoin (1997) et Upitis (2005) ont mis en lumière certaines retombées du travail des artistes à l'école sur les pratiques artistiques : amélioration des habiletés techniques dans un domaine particulier, développement de nouvelles idées suites aux ateliers en classe, renforcement de la confiance en eux-mêmes. A cette liste j'aimerais ajouter : l'amélioration de l'expression de ma démarche artistique, la satisfaction de voir mon travail apprécié, la compréhension de la réception de mes œuvres par un certain public. Mais ce n'est pas tout. Deux autres retombées sont majeures pour ma pratique artistique.

D'abord, le travail direct avec les enfants (tel que les ateliers de création) permet l'existence **d'un espace différent de création**, d'exploration et de questionnement, que le travail solitaire en atelier ne permet pas toujours. Aussi étrange que cela puisse paraître, les ateliers avec les enfants me rendent plus libre car ils m'affranchissent des critiques de mon juge intérieur. Ils favorisent un geste sans contrainte, des idées inhabituelles.

De plus, « parler avec d'autres », « travailler avec d'autres » sont devenus une partie intégrante de ma démarche artistique. Mes projets de création ont peu à peu changé de nature et sont basés maintenant sur la collecte des récits de différentes personnes. Les résidences d'artistes ont assurément contribué à ce changement et sont désormais une occasion d'expérimenter et de prendre de l'assurance dans la réalisation des projets à caractère participatif.

Point 2 : Ressourcement personnel et professionnel des enseignants pendant la résidence

Les résidences d'artistes sont une occasion de ressourcement personnel et professionnel pour les enseignants. En effet, les enseignantes qui ont participé à la résidence sont des titulaires de classe. Elles n'ont pas de formation spécifique en arts. Cette situation, bien ressentie sur le terrain est constatée par les chercheurs. Lemerise et Richard (2001) soulignent « qu'il sera certainement très difficile de prétendre que le futur enseignant aura reçu tous les outils pour se familiariser avec les multiples aspects de l'art contemporain, dont l'apport des arts médiatiques, afin d'intéresser ses futurs élèves. » (p. 19). Elles posent un regard critique sur la formation culturelle des futurs généralistes d'enseignement primaire qui n'auraient « d'aucune manière accès à l'art contemporain » (*Ibid.*, p. 19). Tel que suggéré par Roy, Filadelli et Matteucci (2001) ou encore par Kerlan (2005b), la résidence d'artiste offre une occasion de

ressourcement personnel et professionnel en matière de culture artistique. Ainsi l'artiste « fait découvrir un autre univers aux enfants mais aussi à l'enseignant » (Roy *et al.*, 2001, p14) et « insuffle une dynamique [...] dans le travail pédagogique en le renouvelant “de l'intérieur” » (Kerlan, 2005a, p. 144). Le travail de l'artiste en résidence « nourrit l'imagination pédagogique, on s'inspire de ce [que l'artiste] fait pour la suite de la classe » (*Ibid.*, p. 148). Par ailleurs, il permet aux enseignants de voir les enfants sous un angle différent, dont la motivation permet « d'aller plus loin dans les apprentissages » (Lemonchois, 2007, p. 6).

Il est particulièrement intéressant de noter l'évolution du regard des enseignantes sur le travail de l'artiste et les retombées qu'il peut avoir sur le travail des enseignantes. Tel que les entrevues individuelles avant la résidence l'attestent, les attentes initiales des enseignantes et leur représentation du travail de l'artiste concernaient surtout les aspects techniques. Les enseignantes souhaitaient se ressourcer pour avoir de nouvelles idées, acquérir de nouvelles techniques et de nouvelles manières de gérer les ateliers en classe. Ainsi le volet des ateliers avec les enfants était important pour les enseignants non seulement parce qu'elles estimaient qu'il aurait un impact positif important sur les élèves, mais également parce qu'en les mettant dans le rôle des apprenants, il était une source significative d'idées et de techniques pour leurs propres ateliers d'arts plastiques.

Mais c'est surtout l'importance du volet de création personnelle de l'artiste qui a évolué aux yeux des enseignantes durant la résidence. Même si depuis le début celles-ci estimaient que voir un artiste à l'œuvre, pouvoir lui poser des questions, comprendre ses explications concernant ses œuvres était une occasion rare et précieuse, les enseignantes semblaient avoir pris davantage conscience que le travail de l'artiste ne se limitait pas aux aspects techniques. Les enseignantes ne connaissaient pas le terme « démarche artistique » et ne l'employaient pas dans les entrevues avant la résidence. Elles ont été étonnées d'apprendre sur l'ampleur de la

réflexion qui accompagne la production d'une œuvre, sur les motivations de l'artiste qui vont au delà des aspects esthétiques ou techniques. Plusieurs enseignantes ont décidé d'intégrer une certaine démarche artistique lors des projets d'arts plastiques proposés en classe en suggérant aux enfants de travailler à partir de leurs idées, souvenirs, photos.

Point 3 : Difficultés de la résidence liées au travail de l'artiste

La plupart des difficultés soulignées par les enseignantes étaient d'ordre organisationnel et elles semblent être communes à celles des autres interventions d'artistes à l'école, soulignées par Roy *et al.* (2001), Williams (2011) (des problèmes liés à l'espace, au manque de temps, aux définitions peu claires des modalités de la résidence ou encore aux difficultés de la gestion de classe).

Mais il existe d'autres obstacles, liés au contenu artistique de la résidence. La première est celle que Loth (2005) appelle « une expérience d'itinérance » (p. 1). Il s'agit de la difficulté non négligeable pour l'artiste de déplacer son atelier au sein d'une classe de l'école et de s'y sentir à l'aise. Plusieurs aménagements que ce soit de l'espace (protection des murs et du sol, déplacement du matériel) ou du contenu du projet de création (pas de production salissante, formats adaptés) sont nécessaires. L'artiste mais aussi l'école doivent faire preuve de souplesse et de bonne entente.

Par ailleurs, les enseignantes et moi-même avons fait le constat d'une autre difficulté concernant les échanges de l'artiste avec les participants : il s'agit de la difficulté de transmettre la démarche artistique aux participants. En effet, Bumgarner (1994) stipule qu'il ne suffit pas d'exposer les enfants à l'art de l'artiste pour qu'ils le comprennent. De la même façon, il ne suffit pas de montrer un tableau d'une semaine à l'autre pour que les enfants (ou les adultes !) en apprécient l'évolution. Ils peuvent même ne pas s'en apercevoir du tout. En conséquence, des stratégies spécifiques de

transmission du processus de création doivent être pensées. Elles doivent prendre en compte le niveau des élèves et peuvent être les suivantes : garder les traces de l'état de l'œuvre en production pour faciliter la comparaison avec son état lors de la visite d'atelier, corréler les techniques utilisées par l'artiste et par les enfants, impliquer les enfants dans le processus décisionnel de l'artiste.

Point 4 : Importance de la formation dans la réussite de la résidence

L'analyse des données a montré que la **planification** de la résidence est d'une part une clé de la réussite de la résidence, tel que souligné par Williams (2011) mais également un défi. La planification doit concerner aussi bien le volet des ateliers avec les enfants que le volet de la création de l'artiste. Pour le volet des ateliers avec les enfants, il s'agit de permettre aux enseignants et à l'artiste de se mettre d'accord sur différents points organisationnels : les dates et heures des ateliers, leur fréquence, les thèmes et les techniques explorés dans chaque atelier, les vêtements de rechange pour les enfants, les matériaux à acheter, les sujets des productions collectives. Cette planification permet aux enseignants de faire des liens entre les ateliers et les apprentissages en classe, qui sont également considérés comme un élément facilitant la réussite de la résidence (Bumgarner, 1994, Williams, 2011). Mais en même temps, effectuer une planification et une préparation minutieuse n'est pas une tâche simple dans le quotidien des enseignants. Elle demande des réunions collectives nécessaires non seulement au début de la résidence mais sur toute sa période. Or il s'avère qu'il n'est pas toujours facile de concilier les horaires de tous les participants de façon régulière.

Par ailleurs, le volet de création de l'artiste doit être planifié également. Le temps et les efforts nécessaires pour s'approprier l'espace de l'atelier et le préparer à

l'utilisation partagée avec les enfants, ainsi que les aménagements particuliers du contenu du projet doivent être pris en compte.

Une autre condition importante à la réussite de la résidence aux yeux des enseignantes et moi-même est une **collaboration** forte entre tous les partenaires (Williams, 2011, Bumgarner, 1994, Shaw, 2011). Selon les enseignantes, le respect du travail de chacun, la bonne entente et les relations de confiance sont à la base de la collaboration réussie. Par ailleurs, Shaw (2011) souligne qu'il existe un lien entre les relations créées avec l'artiste et les opportunités d'apprentissage pour les enseignants, alors que les enseignantes ayant participé à la résidence ont indiqué qu'une fois les relations de confiance établies, elles se sentaient à l'aise de co-animer les ateliers avec l'artiste et d'émettre leurs propres idées.

Finalement, je dois faire la remarque suivante. Suite à mes expériences précédentes de résidence je m'attendais à vivre une expérience semblable, où persistent l'incompréhension du rôle de l'artiste en résidence et l'ambiguïté entre le rôle de l'artiste et celui de l'enseignant. Or j'ai constaté que cela n'avait pas été le cas. Pourtant il s'agissait de la première expérience de résidence pour les enseignantes et elles disaient entamer le projet sans trop savoir à quoi s'attendre, « en se jetant à l'eau ». En analysant les données, j'ai réalisé que la nature de la résidence qui s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-action modifiait l'attitude des participants. Au lieu d'être dans une situation de « consommation » d'un dispositif établi, où l'on s'attend à un certain déroulement, tous les participants étaient dans une situation de construction d'un projet. Le caractère exploratoire a demandé une grande réflexion non seulement de ma part en tant qu'artiste et personne chargée de l'étude, mais également de la part des enseignantes. Les réunions collectives et les entrevues dont le but premier était de permettre la collecte des données, ont par ailleurs servi de lieu et de moments de réflexion, où les questions, à défaut de trouver des réponses immédiates, avaient le mérite d'être explicitées. La **formation** qui est l'une des

finalités de la recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011) était un élément clé assurant le succès de la résidence car elle a permis à chaque partenaire de réfléchir à son rôle, à ses tâches et de trouver des façons de collaborer sur une longue période. Ne s'agit-il pas de la « formation au partenariat » dont parlait Rémigy (2000), qui permet d'apprendre « à travailler à la limite du rôle des autres » (p. 34) ?

Point 5 : Rôle de l'artiste en résidence lié à son statut et sa posture

Grâce à mon expérience d'artiste à l'école, je peux exprimer ma profonde conviction que le dispositif de résidence offre une occasion unique aux artistes et aux établissements scolaires de faire cohabiter et enrichir leur monde respectif. Cette recherche a permis de renforcer ma conviction et de confirmer que cet avis est partagé par des enseignants. De plus, le rôle de l'artiste peut être défini de deux façons : en considérant son statut à l'école et en considérant sa posture devant les participants. En ce concerne son statut, il est impossible de le définir sans replacer en contexte la place du dispositif même des résidences d'artistes dans la formation globale des jeunes à l'école. En effet, tel que défini dans « L'intégration de la dimension culturelle à l'école » (Gouvernement du Québec, 2003), l'intervention des artistes à l'école est une des formes possibles de partenariat culturel qui aide « les élèves à s'ouvrir au monde, à mieux s'intégrer à leur milieu immédiat et à la société dans sa définition la plus large ». L'artiste en résidence peut alors être considéré comme partenaire culturel, et donc, comme le souligne Roy *et al.* (2001), un intervenant extérieur. Il n'a donc pas la vocation de devenir enseignant spécialisé en arts, même si le spécialiste n'est pas présent à l'école. Les activités de la résidence ne peuvent remplacer l'enseignement des arts. Lors des entrevues que j'ai conduites, les enseignantes ont clairement exprimé l'opinion que le rôle de l'artiste n'était pas de remplacer l'enseignant, ni de se transformer en enseignant spécialisé en arts plastiques. Au contraire, elles souhaitaient que mon intervention soit hors norme de

l'école, que je représente une personne d'ailleurs. Ainsi, au cours de la résidence, les enseignantes ont continué à proposer aux élèves les activités d'arts plastiques prévues dans le cursus normal.

En revanche, dans ce dispositif de partenariat (qui peut être de longue durée) l'artiste occupe une position centrale. Kerlan (2005a) définit l'artiste comme un chef d'orchestre, il initie les activités, génère des idées, stimule leur réalisation. Il peut, le cas échéant, être responsable ou co-responsable des aspects administratifs de la résidence.

La deuxième façon de définir le rôle de l'artiste est de considérer sa posture devant les élèves, les enseignants, l'école. Selon les enseignantes, c'est dans cette dimension que se trouvait la valeur essentielle de l'artiste. Une des enseignantes a d'ailleurs dit qu'être artiste à l'école n'est pas une question de métier (pour elle, la personne peut très bien être enseignant en arts dans une autre école) mais une question de statut. L'artiste est à l'école pour montrer les aspects du métier d'artiste que les enfants ne verront pas ailleurs, pour transmettre sa véritable passion, émettre des idées de création, les partager avec les autres, encourager les enfants à s'exprimer à travers la création sans contrainte de beauté d'un résultat « affichable ». Et, même si, comme le signale Turcotte (2004), l'artiste peut proposer des activités « parfois très similaires à celles suggérées en classe », son statut leur apporte une autre dimension, et « un contact direct avec la démarche authentique de l'artiste avait un impact important » (p. 2).

Le rôle de l'artiste est d'être « d'ailleurs », de déranger le cours normal de la journée dans une classe, d'occuper différemment l'espace de l'école (Filiot, 2008) et de montrer que cette différence est un mode de vie normal. Ardoin (1997) souligne que l'on ne peut définir ce qu'est un artiste, car son métier n'est pas normalisable. On pourrait prolonger cette réflexion en disant que sa posture non plus. Mais on pourrait utiliser les mots d'une enseignante selon laquelle l'artiste doit « allumer le feu », être

passionné par son art et rendre les autres passionnés à leur tour. L'enseignant a quant à lui le rôle de maintenir le feu entre les ateliers en faisant le lien avec les apprentissages en classe. Il peut aussi maintenir ce feu une fois que la résidence a pris fin, en réinvestissant les thématiques ou les techniques exploitées lors de la résidence.

Bien évidemment ce ne sont pas tous les enseignants qui vont se sentir à l'aise avec un artiste qui « allume le feu ». Car cela signifie que l'ordre établi des journées de classe, la routine, ainsi que le statut même de l'enseignant vont être chamboulés. C'est pour cela qu'une collaboration généreuse est à la base de ce duo qui allume et maintient le feu. Sans cela, le feu ne prendra pas ou s'éteindra rapidement.

Dans ce chapitre ont été exposés les résultats de l'analyse et des traitements des données. Ainsi, l'analyse descriptive des données collectées lors des réunions collectives, des entrevues avant et à la fin de la résidence et dans mes cahiers de bord a été présentée, complétée par le commentaire interprétatif (discussion).

CONCLUSION

Depuis plusieurs décennies on observe l'accroissement de la place des arts et de la culture à l'école. Désormais, le Programme de formation de l'école québécoise vise les apprentissages culturellement ancrés et l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement. Par ailleurs, grâce aux différents programmes des ministères de la Culture et de l'Éducation, des dispositifs novateurs ont fait leur apparition dans le but d'établir des ponts entre les partenaires culturels et le monde scolaire.

Il y a quelques années, nous avons vu naître un nouveau dispositif permettant l'intervention d'artistes dans le milieu scolaire : les résidences d'artistes à l'école. Il fait écho au Programme de la formation de l'école québécoise de 2001 et aux visées relatives à l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement. Les résidences d'artistes à l'école sont une occasion particulière de bâtir une rencontre exceptionnelle entre l'artiste, les élèves et les enseignants. Faisant entrer l'artiste à l'école pour une période de plusieurs semaines, l'école devient un pont entre le monde de l'artiste et le monde scolaire. De nouvelles possibilités s'offrent aux participants afin d'aborder les questions de la création, du rôle de l'artiste actuel et de la place des arts dans la société.

Cependant la mise en place d'une résidence peut s'avérer laborieuse et sa réussite n'est pas toujours assurée. Un des obstacles majeurs à son bon déroulement se trouve dans l'ambiguïté des rôles de l'enseignant et de l'artiste, et plus généralement dans l'incompréhension des participants de leurs rôles respectifs. Est-ce que l'enseignant s'attend à ce que l'artiste en résidence devienne un enseignant spécialisé en arts plastiques ? Est-ce que l'artiste lui-même a l'impression de changer de posture devant

une classe ? Est-ce que les attentes de l'artiste et des enseignants sont tout simplement incompatibles ?

Après avoir fait plusieurs résidences d'artistes dans la région de Montréal dans les dernières années, j'ai constaté que le rôle de l'artiste n'était pas bien compris par tous les participants. Moi-même, j'avais besoin d'explicitier mes attentes envers les résidences et de comprendre ma pratique d'artiste dans le milieu scolaire. La recherche que j'ai entreprise avait pour but de répondre à la question suivante : que signifie être artiste en résidence à l'école primaire ? Pour y apporter des éléments de réponse, cette question a été déclinée en sous-questions: Quelles sont mes attentes envers une résidence ? Quel sens je donne à mon rôle en tant qu'artiste en résidence à l'école ? Comment les enseignants impliqués dans une résidence d'artiste le perçoivent-ils ? Quelles interactions se créent entre le travail de l'artiste et le travail des enseignants ? Quels peuvent être les obstacles et les difficultés dans la mise en place d'une résidence ? Quelles sont les conditions propices à une résidence réussie ? Quelles sont les retombées de la résidence sur ma pratique artistique ?

Précédemment, ces questions ont fait l'objet de peu d'études. D'une part, parce que les résidences d'artistes à l'école sont des dispositifs récents au Québec. D'autre part, les résidences d'artistes diffèrent d'un pays à l'autre, et même d'une école à l'autre, dans les modalités de leur mise en place. C'est pour cette raison que la présente étude n'est pas une recherche qui a permis de saisir un dispositif présent et bien établi. Il s'agissait, au contraire, de comprendre comment une résidence d'artiste peut être conçue, construite, à partir des attentes de l'artiste et celles des enseignantes pour que les rôles de chacun soient bien déterminés et compris, et que la collaboration entre les principaux acteurs mène au succès du projet. Par conséquent, la recherche-action, une des approches de la recherche qualitative, a été privilégiée en raison de ses trois finalités : action (la mise en place d'une nouvelle résidence), formation (les

interactions entre les participants qui ont permis une meilleure compréhension du rôle de chacun) et recherche (des actions pour faire part de l'état des lieux de la situation).

Dans le cadre de cette étude, une nouvelle résidence a été mise en place, où j'agissais en tant qu'artiste et personne chargée de recherche. Les données ont été collectées dans les carnets de bord, pendant les réunions collectives avant et après la résidence, et lors des entrevues semi-structurées avec les enseignantes. La mise en place de la résidence, son déroulement et sa finalisation ont été décrits en détail dans ce mémoire et complétés avec la documentation visuelle.

À la lumière des résultats, je constate que les attentes de l'artiste en résidence et des enseignantes participantes sont certes différentes, mais pas incompatibles. L'explicitation de mes attentes envers la résidence a démontré que, même si le but principal de la résidence est pour moi de travailler sur mon projet personnel de création, le travail direct avec les enfants (sous forme de discussions et d'ateliers) est indispensable pour la réussite de mon projet. La nature même de mes recherches artistiques, qui portent un caractère participatif, facilite leur mise en place dans le cadre d'une résidence à l'école. Par ailleurs, les enseignantes ont comme attente principale de la résidence un ressourcement personnel et professionnel à partir des activités proposées. Mais elles ne sous-évaluent pas l'importance accordée au volet de la création de l'artiste. Bien au contraire, elles estiment que la découverte de la démarche de l'artiste, de ses motivations profondes dans la création d'une œuvre, l'observation du processus de création d'une semaine à l'autre, participent à la compréhension du travail de l'artiste et leur permettent de concevoir leurs propres activités d'art en classe différemment.

Cette étude a permis de mettre en lumière certaines difficultés qui peuvent surgir en cours de résidence. Certaines d'entre elles ont déjà été soulignées par d'autres travaux : définitions peu claires des modalités de la résidence, manque de temps pour la préparation et le déroulement des ateliers, gestion des classes, logistique. L'étude a

permis de déceler d'autres accrocs, en particulier pour l'artiste. Il s'agit d'une part de la difficile « expérience d'itinérance » selon le terme de Loth (2005), d'installation dans un nouvel atelier, dans le milieu scolaire, qui nécessite un aménagement particulier de l'espace et un temps d'appropriation. Par ailleurs, il s'est avéré que la tâche de partage et de transmission de la démarche artistique n'a rien de trivial. Parler de sa démarche artistique et de son processus de création avec les enfants est une tâche qui demande un effort considérable de préparation et de réflexion. Mais ce n'est pas un effort perdu car elle est source de retombées directes pour l'artiste. Grâce à ce partage, il améliore sa propre compréhension de sa démarche artistique et trouve de nouvelles idées, de nouvelles questions ou de nouvelles sources d'inspiration.

À travers l'étude, quelques éléments de réponse ont été apportés à la compréhension du rôle de l'artiste en résidence à l'école. En effet, le fait de comprendre la place des résidences dans le programme de formation à l'école et les mesures permettant l'intégration culturelle dans les enseignements, a contribué à statuer sur la place de l'artiste en résidence, qui ne peut en aucun cas remplacer un enseignant en arts. Par ailleurs, sa posture, liée à sa présence exceptionnelle, à son expérience personnelle et professionnelle et à son engagement dans le métier d'artiste, lui permettent de bénéficier aux yeux des enfants de pouvoirs « magiques » et « d'allumer le feu » de la création.

Finalement, en ce qui concerne les éléments facilitant la réussite de la résidence je peux les résumer de la façon suivante : une planification minutieuse, une grande collaboration entre les partenaires, et enfin la formation des participants. Ce dernier point mérite d'être précisé. La formation était une des finalités de l'étude sous sa forme de recherche-action. Elle s'est avérée l'élément majeur ayant participé à la réussite de la résidence, car elle a permis à tous les partenaires de réfléchir sur leur rôle dans le projet et d'apprendre « à travailler à la limite du rôle des autres » (Rémigy, 2000). Cela indique que certaines stratégies propres à la recherche

(rencontrer les enseignants au préalable, les informer, leur demander leur opinion dans le cadre d'entrevues) ont contribué à faire de cette résidence un succès. Le constat de l'importance de la formation des partenaires peut contribuer à l'évolution du dispositif des résidences d'artistes à l'école. Par exemple, des mesures nécessaires à la formation (réunions de préparation supplémentaires, temps prévu pour l'organisation de la collaboration entre l'artiste et les enseignants) peuvent être intégrées aux modalités de la résidence. Cela entrouvre la porte à de nouveaux questionnements et, éventuellement, à de nouvelles pistes de recherche : quels aspects doivent faire partie de la préparation des enseignants et de l'artiste ? De quelle façon la formation des partenaires peut-elle être organisée dans le but de contribuer au succès de la résidence ?

Par ailleurs, je me dois de signaler deux limites inhérentes à cette étude. La première est qu'elle portait sur une résidence, donc un seul artiste et une seule école. Il serait alors pertinent d'élargir l'étude à d'autres résidences dans des contextes scolaires différents. La deuxième limite se trouve dans le fait que ma démarche artistique comporte un intérêt particulier pour des projets participatifs, ce qui facilite son intégration dans le contexte des résidences. Il serait intéressant de se questionner sur les façons dont d'autres artistes avec des démarches artistiques différentes conçoivent le partage de leur travail avec les participants.

Finalement, j'aimerais ajouter un commentaire plutôt personnel. En effectuant la résidence et cette étude, je me suis trouvée en posture d'artiste **et** de chercheuse. Le terme, si souvent employé dans différents documents, celui de « **recherche et création** », y a pris toute sa puissance et signification. La **recherche**, menée autant sur le plan de mon projet artistique qu'universitaire était indissociable de la **création** dans les deux domaines. Et il ne peut y avoir de bonheur plus grand pour un artiste que de vivre ces deux mots comme un seul.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJETS MAJEURS)

Titre du projet : Analyse du rôle de l'artiste dans le cadre d'une résidence à l'école primaire.

Description du projet

Le but de ce projet est d'analyser le rôle de l'artiste professionnel dans le cadre d'une résidence à l'école primaire. Il est réalisé dans le cadre de la maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'UQAM. Eugénia Reznik, artiste en arts visuels, sera présente à l'école pendant plusieurs semaines, où un local de l'école lui servira d'atelier, pour créer une œuvre personnelle. Les élèves des classes participantes, encadrés par l'artiste et leur enseignant, visiteront l'atelier de l'artiste et créeront à leur tour des travaux individuels ou collectifs. Les résidences sont une forme relativement nouvelle de partenariat entre les artistes et les écoles, d'où la nécessité d'approfondir les connaissances sur leur apport, le rôle de chaque partenaire et les interactions entre eux.

Procédure

Pour cette étude, l'étudiante et artiste a besoin de votre collaboration en tant que praticien du milieu scolaire. L'étudiante réalisera certaines observations lors des activités de sa résidence dans votre établissement, afin de mieux comprendre son propre rôle en tant qu'artiste en résidence, mais aussi ses interactions avec les différents acteurs de l'école. Il s'agit d'une recherche avec vous et non pas sur vous, et dans cette perspective, vos propres remarques et observations, et en général le regard que vous portez sur la résidence d'artiste sont essentiels. Grâce à votre implication vous pourrez contribuer à améliorer la compréhension de la pratique des résidences d'artistes au Québec.

Votre collaboration à ce projet de recherche consistera à :

a) Participer à toutes les étapes du projet : réunion de mise en place de la résidence, choix des thèmes des ateliers de création avec les enfants, animation des ateliers de création en classe, réunion « post mortem » de la résidence.

b) Participer à deux réunions de groupe d'environ une heure : une première réunion avant la résidence et une seconde à la fin de la résidence. Les thèmes abordés au cours de ces réunions traiteront des objectifs et des attentes des intervenants vis-à-vis de la résidence d'artiste, du plan de déroulement de la résidence, des modalités de l'utilisation du local de l'artiste et des ateliers de création avec les enfants, des difficultés anticipées ou rencontrées, des résultats de l'expérience. Les questions abordées au cours de ces entrevues seront précisées par l'étudiante et la responsable du projet. Les intervenants seront appelés à proposer des thèmes qui pourraient leur sembler importants et qui n'auront peut-être pas été initialement retenus.

c) Participer à deux entrevues individuelles d'environ 30 à 45 minutes : une première entrevue au début de la résidence et une seconde à la fin de la résidence. Dans le cadre de ces entrevues individuelles il sera question de vos attentes vis-à-vis de la résidence d'artiste, des difficultés anticipées ou rencontrées, des résultats de l'expérience, des interactions attendues et observées avec l'artiste. Une liste de questions vous sera soumise avant ces entrevues, sous la forme d'une grille d'entretien, mais vous pourrez proposer avant ou pendant les entrevues tout sujet qui vous semble important et qui ne figure pas dans la liste de questions initiale.

Les réunions de groupe ainsi que les entrevues individuelles seront, avec votre permission, enregistrées sur cassette audio. Le lieu et l'heure des réunions et des entrevues sont à convenir avec les participants. La transcription sur le support informatique qui s'en suivra ne permettra pas de vous identifier. Seule l'étudiante aura accès à la transcription papier des entrevues et de la réunion.

Avantages et inconvénients pouvant découler de votre participation

Il est possible que vous ne tiriez aucun avantage personnel de votre participation, mais grâce à celle-ci vous contribuerez à une meilleure compréhension de la pratique des résidences d'artistes en milieu scolaire au Québec, et donc à faciliter leur mise en place dans le futur.

À notre connaissance, la participation à cette étude ne comporte aucun inconvénient ou risque. En particulier, la participation des enseignants à toutes les activités de l'étude, y compris les réunions de groupe et entrevues individuelles, fera partie de leurs tâches régulières. Pendant les entrevues individuelles, vous serez invités à répondre aux questions au meilleur de votre connaissance. Vous demeurez libre de ne

pas répondre à une question que vous estimeriez embarrassante, sans avoir à vous justifier. Une entrevue peut être interrompue à votre demande. Vous pourrez prendre connaissance du verbatim d'une entrevue, si vous le souhaitez, afin d'en approuver le contenu.

Des images fixes et en mouvement seront prises à certains moments clés du projet. Vous pourrez interrompre la prise d'image fixe ou en mouvement si vous jugez le contexte inopportun. Il se peut que vous apparaissiez dans ces images. Votre autorisation est nécessaire pour que ces images soient diffusées dans le cadre de cours universitaires, de congrès professionnels, de colloques et de publications d'articles scientifiques. À tout moment vous pourrez retirer votre consentement pour cette diffusion ou nous demander de retirer certaines images. Nous vous rappelons que les données de recherche sont confidentielles et que votre participation au projet de recherche n'aura aucune incidence sur votre travail, votre vie à l'école ou vos liens avec vos collègues.

Confidentialité et anonymat

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des réunions de groupe et des entrevues individuelles sont confidentiels et que seuls l'étudiante et la responsable de recherche y auront accès. Dans les données écrites chaque participant sera identifié par un pseudonyme. Les noms et les coordonnées des participants ne feront pas partie des enregistrements sonores et vidéo. Tout le matériel de recherche (incluant les transcriptions des réunions et entrevues, et les enregistrements audio et vidéo réalisés pendant l'étude) sera détruit dès la publication du mémoire de maîtrise. Cependant, les photos des participants ayant donné leur consentement et elles seules seront conservées dans le mémoire de maîtrise et archivées selon les politiques en vigueur à l'UQAM, et pourront être réutilisées pour des publications scientifiques ou professionnelles. Toutefois, nous ne pouvons pas nous engager à préserver totalement l'anonymat compte tenu du petit nombre de participants à cette étude.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer à ce projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette étude. Vous êtes également libre de refuser de prendre part à une réunion de groupe ou à une entrevue individuelle, sans que cela ne nuise par ailleurs à votre participation ou à celle de votre classe (si vous êtes enseignant) à la résidence d'artiste. En cas de retrait de votre participation à l'étude, les renseignements vous concernant seront détruits.

Des questions sur le projet ou sur vos droits ?

Cette recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la Maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8. Toute question, commentaire ou plainte sur le projet peuvent être adressés à l'étudiant ou au secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Je déclare avoir lu et compris les termes du présent formulaire de consentement, et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que l'étudiante responsable du projet de recherche a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer l'étudiante.

Je consens à ce que j'apparaisse sur des images photographiques qui pourront figurer dans le mémoire de maîtrise de l'étudiante ou être diffusées dans le cadre de cours universitaires, de congrès ou publications professionnels, de colloques ou de publications d'articles scientifiques : Oui _____ Non _____

Signature du participant ou de la participante

Fait à _____,
le _____

Je, soussigné(e), _____, certifie avoir expliqué au participant signataire les termes du présent formulaire de consentement, avoir répondu aux questions qu'il m'a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus.

Signature de l'étudiante responsable du projet

Fait à _____,
le _____

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJETS MINEURS)

Titre du projet de recherche : Analyse du rôle de l'artiste dans le cadre d'une résidence à l'école primaire.

Chers parents,

Je suis une artiste en arts visuels et j'aurai le plaisir d'être prochainement en résidence à l'école de mi-février à fin avril 2013. D'une part, j'installerai mon atelier dans l'école, pour y créer une œuvre personnelle, tout en partageant mon expérience de création avec les enfants. D'autre part, j'animerai des ateliers de création conjointement avec l'enseignant de votre enfant. Cette résidence fera par ailleurs partie de mon projet de recherche de *maîtrise en arts visuels et médiatiques de l'UQAM*, dans le but de mieux comprendre le rôle de l'artiste professionnel en résidence dans une école primaire, et plus particulièrement les attentes de l'école vis-à-vis de l'artiste en résidence, les attentes de l'artiste vis-à-vis de l'école et les liens qui se créent entre les acteurs de la résidence. Les résidences sont une forme relativement nouvelle de partenariat entre les artistes et les écoles, d'où la nécessité d'approfondir ce qu'elles peuvent apporter aux différents intervenants.

Votre enfant participera à des visites de mon atelier dans l'école, et à des ateliers de création animés par moi-même et l'enseignant de votre enfant. Les créations réalisées pendant ces ateliers seront conservées et affichées à l'école.

Je ferai diverses observations pendant ma résidence à l'école, sous la forme de notes, d'enregistrements photographiques et éventuellement vidéo. Ma recherche porte sur l'artiste, et ses liens avec les enseignants, les membres de la direction, et non sur les élèves. Il se peut cependant que l'on puisse voir votre enfant dans ces images photographiques et ces captations vidéo au moment où je discuterai avec les élèves dans mon atelier, au moment où l'enseignant leur expliquera une activité de création ou lorsque les élèves travailleront en classe. Il se peut aussi que le travail de votre enfant soit filmé ou photographié. Dans tous les cas, je m'engage à préserver la confidentialité et l'anonymat de votre enfant par l'utilisation d'un pseudonyme.

Les photographies prises lors des activités de la résidence pourront être utilisées dans mon mémoire de maîtrise ou dans une publication scientifique ou professionnelle. Tout autre matériel de recherche, y compris les enregistrements vidéo, sera détruit après la publication de mon mémoire de maîtrise.

Vous avez toute liberté de refuser que votre enfant soit photographié ou filmé. Dans le cas où vous n'autoriseriez pas votre enfant à être photographié ou filmé, nous nous assurerons qu'il soit placé de façon à ce qu'il ne soit pas photographié ou filmé tout en nous assurant qu'ils soit intégré aux activités au même titre que les autres élèves de sa classe.

Même si vous nous donnez votre accord, vous pourrez le retirer à tout moment par la suite, en communiquant avec moi ou avec l'enseignant de votre enfant.

Il ne semble pas y avoir d'inconvénient associé à la participation de votre enfant à ce projet. J'ai déjà effectué plusieurs résidences dans des écoles primaires au Québec et il s'agit toujours d'une expérience intéressante et enrichissante pour les élèves, qui manifestent beaucoup de curiosité vis-à-vis de l'artiste et de son travail de création. Néanmoins je resterai attentive à toute manifestation d'inconfort chez l'enfant et je proposerai des solutions afin d'y remédier.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR) a approuvé ce projet de recherche. Pour obtenir des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez me contacter directement (voir mes coordonnées plus haut) ou contacter le secrétariat de la maîtrise au 514-987-3000, poste 8289#.

Signature de l'étudiante responsable :

Numéro de téléphone :

Adresse courriel : reznik.eugenie@courrier.uqam.ca

AUTORISATION PARENTALE

Je confirme avoir discuté de ce projet avec mon enfant. J'accepte que mon enfant soit photographié ou filmé, seul ou en groupe, lors des activités de la résidence de l'artiste Eugénia Reznik à l'école. J'accepte également que les travaux réalisés par mon enfant pendant les ateliers de création animés par Eugénia Reznik soient photographiés. Je comprends que les photographies de mon enfant ou de ses travaux pourront faire partie d'un mémoire de recherche ou d'une publication scientifique ou professionnelle.

Oui

Non

Identification de l'enfant (nom et prénom en lettres moulées) :

Signature du parent (nom et prénom en lettres moulées) :

Signature de l'enfant :

Date :

Coordonnées :

APPENDICE C

PLAN DE LA RÉSIDENCE

Artiste : Eugénia Reznik, artiste en arts visuels, eugenia_reznik@yahoo.ca
Titre de la résidence : À déterminer en lien avec les œuvres à réaliser par les enfants
Durée : 8 semaines entre le 1 février 2013 et le 8 avril 2013
Classes participantes : Cinq classes de maternelle, une classe de pré-maternelle
Description : Lors de la résidence, l'artiste sera présent à l'école pendant 8 semaines, où un local lui servira d'atelier. Elle y travaillera sur la production d'une œuvre personnelle et partagera son expérience de création avec des élèves. Les classes participantes visiteront l'atelier et discuteront avec l'artiste. Les enseignants et l'artiste animeront des ateliers de création avec les élèves. Une exposition pourra avoir lieu à la fin de la résidence à l'école.
Echéancier de la résidence : Semaine 1 : Rencontre entre les participants (les enseignants, la direction, l'artiste) pour déterminer les modalités de la résidence.

L'artiste s'installe dans le local attribué par l'école.

Semaine 2 :

Visite de l'artiste dans les classes participantes, présentation de l'artiste.

Semaine 3 :

Travail de l'artiste dans l'atelier. Première visite des classes dans l'atelier de l'artiste, échanges avec l'artiste.

Semaine 4 :

Travail de l'artiste dans l'atelier. Ateliers de création avec les enfants, animés par l'enseignant et l'artiste.

Semaine 5 :

Travail de l'artiste dans l'atelier. Ateliers de création avec les enfants, animés par l'enseignant et l'artiste.

Semaine 6 :

Travail de l'artiste dans l'atelier. Deuxième visite des classes dans l'atelier de l'artiste, échanges avec l'artiste. Ateliers de création avec les enfants, animés par l'enseignant et l'artiste.

Semaine 7 :

Travail de l'artiste dans l'atelier. Ateliers de création avec les enfants, animés par l'enseignant et l'artiste.

Semaine 8 :

Ateliers de création avec les enfants, animés par l'enseignant et l'artiste. Finition du projet de création avec les enfants. Dernière visite des classes dans l'atelier de l'artiste, présentation du travail accompli.

Dates à déterminer :

L'exposition des œuvres des élèves et de l'artiste.

APPENDICE D

GRILLE DE QUESTIONS POUR ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-STRUCTURÉE AVANT LA RÉSIDENCE

Représentation du rôle de l'artiste en résidence, attentes de la résidence

- Avez-vous déjà participé à une résidence d'artiste à l'école ?
- Comment vous représentez-vous le travail de l'artiste en résidence ?
- Qu'attendez-vous de la résidence à venir : pour vous-même en tant qu'enseignant(e), pour les élèves, pour l'école ?
- Pensez-vous que la présence de l'artiste est indispensable pour ce type de projet ? Peut-il être mené par le spécialiste en art ?

Collaboration artiste/enseignant

- Comment voyez-vous votre rôle comme enseignant(e) pendant la résidence ? Quelles seraient vos tâches et vos responsabilités ?
- Comment voyez-vous le rôle de l'artiste en résidence ? Quelles seraient ses tâches et ses responsabilités ?
- Quelles difficultés dans la collaboration artiste/enseignant pouvez-vous anticiper ?
- Quels éléments pourraient faciliter cette collaboration ?

APPENDICE E

GRILLE DE QUESTIONS POUR ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-STRUCTURÉE APRÈS LA RÉSIDENCE

Représentation du rôle de l'artiste en résidence, attentes de la résidence

- Comment vous représentez-vous le travail de l'artiste en résidence ?
- Quels seraient vos attentes vis-à-vis d'une résidence dans le futur : pour vous-même en tant qu'enseignant(e), pour les élèves, pour l'école ?
- Pensez-vous que la présence de l'artiste est indispensable pour ce type de projet ? Peut-il être mené par le spécialiste en art ?

Collaboration artiste/enseignant

- Comment voyez-vous votre rôle comme enseignant(e) pendant la résidence ? Quelles étaient vos tâches et vos responsabilités ?
- Comment voyez-vous le rôle de l'artiste en résidence ? Quelles étaient ses tâches et ses responsabilités ?
- Pensez-vous qu'il y a eu une évolution des interactions entre l'artiste et l'enseignante ? Pourquoi ?
- Quelles difficultés dans la collaboration artiste/enseignant avez-vous rencontrées ?
- Quels éléments avaient facilité cette collaboration ?

Impact de la résidence

- Pensez-vous que cette expérience a eu (ou aura) une influence sur votre enseignement ? Si oui, comment ?
- Pensez-vous que cette expérience a eu (ou aura) une influence sur le travail de l'artiste ? Si oui, comment ?

BIBLIOGRAPHIE

Ardoin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : Éditions ESF, 126 p.

Ball, L. (1990). What Role: Artist or Teacher? National Art Education Association. *Art Education*, Vol.43, no. 1, p. 54-59. Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/3193196> le 4/12/2011

Booth, E. (2010). The History of Teaching Artistry. *Teaching Artist Journal Online*. Consulté à l'adresse <http://tajournal.com/> le 4/12/2011

Bumgarner, C. M. (1994). Artists in the classrooms: The impact and consequences of the National Endowment for the Arts' artist residency program on K-12 arts education. *Arts Education Policy Review*, 95(3), p. 14-30.

Chéné, A. Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants, Dans D. Simard et M. Mellouki (Dir.) : *L'enseignement Professionnel intellectuelle*, (p. 75-104). Les presses de l'Université de Laval.

Day, M. D. (1986). Artist-Teacher: A Problematic Model for Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20, no. 4, 20th Anniversary Issue, p. 38-42. Chicago : University of Illinois Press.

Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec, Ministère de l'Éducation, 50 p.

Filiot, J. P. (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, Vol. 38 (1), p. 89-99.

Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *Introduction à la recherche en éducation* (p. 183-211). Sherbrooke, QUÉBEC : Éditions CRP.

Grobe, A. H. (2010). *The Smithsonian artist-in-residence and education center* (mémoire de maîtrise). Corcoran College of Art and Design, Washington D.C., États-Unis. 79 p.

Huddleston, A., Constance. (1981). The Identity Crisis of the Art educator: Artist? Teacher? Both? National Art Education Association. *Art Education*, Vol.34, no. 4, p. 45-46.

Hume, K. (2006). *S'engager dans l'apprentissage. Le modèle GénieArts*. Ottawa, ON : GenieArts. 37 p.

Hume, K. (2012). *La participation à l'apprentissage. Commissions scolaires anglophones du Québec. Projet de recherche GénieArts*. Ottawa, On : GenieArts. 20 p.

T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (Dir.). (2011). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QUÉBEC : Éditions CRP. 356 p.

Kerlan, A. et Erutti. (2008). Des résidences d'artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. Dans les Actes du *Symposium européen et international Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (p. 241-247). Paris : La documentation française et Centre Pompidou.

Kerlan, A. (2005a). Artistes ou pédagogues ? Pages d'un journal de visite aux écoles lyonnaises (3). Dans A. Kerlan (Dir.) : *Des artistes à la maternelle* (p. 139-150). Ville de Lyon : CRDP de l'académie de Lyon.

Kerlan, A. (Dir.). (2005b). *Des artistes à la maternelle*. Lyon : CRDP de l'académie de Lyon. 191 p.

Kerlan, A. (2005c). De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (p. 261-299). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Kerlan, A. (2004). L'art contemporain à l'école : Le modèle esthétique à l'épreuve. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. N 37 (3). p. 59-79.

Lemerise, S. (2001). Les programmes d'arts plastiques, la culture et les projets éducatifs québécois. Dans Julien, L. et Santerre, L. (dir.). *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque « Recherche : culture et communications »*. (p. 35-48). Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Lemerise, S. et Richard, M. (1999). L'art contemporain et le public scolaire, *ETC Revue de l'art actuel*, N 48, déc. 1999 jan. fév. 2000, p. 17-20.

Lemonchois, M. (2010). Quelle est la participation des élèves lors d'interventions d'artistes dans des écoles primaires? *Encounters on Education*, Vol. 11, Automne 2010, p. 99-114.

Lemonchois, M. (2007). Dimension culturelle des enseignements et travail enseignant. Dans *Actes du congrès international AREF*. Consulté sur le site http://www.congresintaref.org/actes_site.php

Loth, J.-R. (2005). Une artiste en résidence au Lycée Saint-Exupéry de Créteil, document inédit, consulté sur le site <http://acl.ac-creteil.fr/domaines/residence/residence-st-exupery.htm> le 20 décembre 2012.

Lusignan, G. (2011). Résidence d'artiste : un projet novateur en arts visuels. *Revue Vie Pédagogique*, 31 octobre 2011. Consulté le 1 décembre 2012 sur le lien : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/153/index.asp?page=horsDos_2

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin, Paris. 315 p.

Rémigy, M.-J. (2001). De l'éducation à une éducation à la culture. Dans Julien, L. et Santerre, L. (dir.). *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque « Recherche : culture et communications »*. (p. 13-34). Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Roy, A., Filadelli, E., Matteuci, C. » (2001). *Travailler avec des artistes plasticiens*. Créteil : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil.

Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherche qualitative*. Hors série numéro 5. p. 82-98. Actes du colloque *Recherche qualitative : les questions de l'heure*. Consulté sur le site <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C., Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation* Volume 28, numéro 1, 2002, p. 39-62.

Saint-Jacques, D. (2001). La dimension culturelle du Programme de formation en regard du domaine des arts. *Québec français*, n° 121, p. 42-44

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (Dir.) : *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-148). Sherbrooke, QUÉBEC : Éditions CRP.

Sharp, C. et K. Dust. (1990). *Artists in Schools: A Handbook for Teachers and Artists*. Bedford Square Press.

Shaw, S. L. (2011). *Artist and Teacher Collaborative Partnerships as Professional Development for Teachers in Elementary Schools* (thèse de doctorat). University of Washington, Washington D.C., États-Unis. 261 p.

Turcotte, N. (2004). *Contribution du milieu culturel à l'éducation artistique et culturelle des jeunes québécois d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise, UQAM. 165 p.

Upitis, R. (2005). Experiences of Artists and Artist-Teachers Involved in Teacher Professional Development Programs. *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 6, no. 8. Consulté sur le lien le 4/12/2012 <http://www.ijea.org/v6n8/v6n8.pdf>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie Des modèles pour l'enseignement* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck. 257 p.

Williams J.-C. (2011). *Art Educators and Practicing Artists: Strengthening the Curriculum and Building a Creative Community* (mémoire de maîtrise en arts visuels). College of Creative Arts, West Virginia University, États-Unis. 116 p.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF Éditeur, 126 p.